

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

RIGORÓZNÍ PRÁCE

2019

Marie Sládková

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

RIGORÓZNÍ PRÁCE

PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A TENDENCE JEHO VÝVOJE

**PRE-SCHOOL EDUCATION AND TENDENCE OF ITS
DEVELOPMENT**

Marie Sládková

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

2019

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci na téma *Předškolního vzdělávání a tendence jeho vývoje* vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 24. května 2019

Na tomto místě děkuji kolegům současným i minulým za ochotu podílet se na výzkumném šetření a rodině za pochopení a všestrannou pomoc.

Abstrakt

Rigorózní práce se zabývá vývojem předškolního vzdělávání v České republice se zaměřením na časové období školních roků 2005/2006 – 2015/2016. Toto období bylo zvoleno z důvodu, že záměrem autorky bylo posoudit delší časové období na základě údajů ve výročních zprávách ČŠI. V době tvorby práce byla dostupná výroční zpráva za poslední uvedený školní rok.

Cílem je identifikovat a vyhodnotit tendence v předškolním vzdělávání s vymezením daného časového rozmezí. Text je rozdělen do několika částí, kdy se zabývá předškolním vzděláváním v ČR. V teoretické části práce nastiňuje vývoj předškolních institucí a vnější podmínky předškolního vzdělávání. Popisuje stav jednotlivých segmentů, které jsou součástí předškolního vzdělávání. Přináší analýzu kurikulárních dokumentů, zmiňuje se o současné situaci v odborné přípravě předškolních pedagogů a udává tendence v této oblasti. Další oblast je věnována náhledu na předškolní vzdělávání v některých evropských zemích. V důsledku toho, že se ve výzkumné části práce věnuje ředitelům škol, je nabídnut pohled na specifiku výkonu této funkce. Jelikož práce nabízí analýzu výročních zpráv ČŠI, text pojednává o jejich významu a o činnosti ČŠI.

Výzkumná část se zabývá komparativní analýzou dat získaných z výročních zpráv ČŠI za období deseti školních roků se zaměřením na dané oblasti, které pomohou identifikovat tendence předškolního vzdělávání. Výzkumné šetření dále doplňují rozhovory s aktéry předškolního vzdělávání. Součástí výzkumného problému je stanovení očekávání, která jsou vyhodnocena v závěru práce.

Klíčová slova

Předškolní vzdělávání, mateřská škola, Česká republika, Česká školní inspekce, výroční zpráva, vedení školy, management, profesní rozvoj, klima školy, výsledky vzdělávání.

ABSTRACT

The thesis deals with the development of pre-school education in the Czech Republic with a focus on the time period of school years 2005/2006 - 2015/2016. This period was chosen because the author's intention was to assess a longer period of time based on data in the CSI Annual Reports. The annual report for the last school year was available at the time of writing. The aim is to identify and evaluate tendencies in pre-school education within a given time frame. The text is divided into several parts, dealing with pre-school education in the Czech Republic. The theoretical part outlines the development of pre-school institutions and the external conditions of pre-school education. It describes the status of individual segments that are part of pre-school education. It brings the analysis of curriculum documents, mentions the current situation in the training of pre-school teachers and gives a tendency in this area. Another area is devoted to view of pre-school education in some European countries. Due to the fact that in the research part the thesis deals with headmasters, there is offered a view of the specifics of performing this function. As the work offers an analysis of CSI annual reports, the text discusses their relevance and CSI activities.

The research part deals with a comparative analysis of data obtained from the CSI Annual Reports over a period of ten school years, focusing on the areas that will help to identify pre-school education trends. Research surveys are complemented by interviews with pre-school actors. Part of the research problem is to determine expectations that are evaluated at the end of the thesis.

KEYWORDS

Pre-school education, kindergarten, the Czech Republic, Czech School Inspectorate, Annual Report, school management, management, professional development, school environment, learning outcomes

Obsah

1	ÚVOD.....	1
2	TENDENCE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE NA ZÁKLADĚ STRATEGICKÝCH ZÁMĚRŮ A ANALÝZY SOUČASNÉHO STAVU.....	4
2.1	Strategické záměry předškolního vzdělávání	4
2.2	Národní zpráva o stavu předškolní výchovy a vzdělávání a péče o děti předškolního věku v České republice	4
2.3	Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.....	5
2.3.1	Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020.....	9
2.4	Tendence v pohledu na kurikulum jako na živý dokument důležitý pro předškolní vzdělávání	10
2.4.1	České kurikulum předškolního vzdělávání – minulost a současnost	11
2.4.2	České kurikulum předškolního vzdělávání a tendence zahraničního výzkumu	12
3	CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO VÝZNAM VE VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU ČESKÉ REPUBLIKY	14
3.1	Nejdůležitější dokumenty s celonárodní působností pro předškolní vzdělávání a jejich vývoj	15
3.2	Význam předškolního vzdělávání v systému vzdělávání a vývoj účasti dětí.....	16
3.3	Náhled na profesi předškolního pedagoga a její odbornost.....	18
3.4	Kvalita mateřské školy jako sledovaný trend úrovně předškolního vzdělávání.....	22
3.5	Předškolní vzdělávání v současné mateřské škole a tendence v pojetí klimatu školy	23
3.6	Exkurz do zahraničí z pohledu tendencí preprimární edukace.....	26
3.7	Zavedení povinného předškolního vzdělávání v ČR a v některých zemích jako součást reformních kroků, porovnání tohoto trendu se zahraničím.....	30
3.7.1	Jaké jsou způsoby plnění povinného předškolního vzdělávání v ČR.....	31
3.7.2	Povinná školní docházka v některých evropských státech.....	32
3.7.3	Dopady povinného předškolního vzdělávání za období 1. pololetí školního roku 2017 / 2018 (ČŠI, 2018)	33
4	VÝVOJ A POSTAVENÍ ČŠI, JEJÍ ČINNOST V SOUVISLOSTI S HODNOCENÍM KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ A IDENTIFIKOVÁNÍM TENDENCÍ VÝVOJE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	35
4.1	Inspekční činnost v MŠ jako podklad pro získávání podkladů při tvorbě výročních zpráv	38
4.2	Školní inspekce v některých zemích OECD a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání (ČŠI, 2015)	39
5	POJETÍ POSTAVENÍ ŘEDITELE ŠKOLY V SOUVISLOSTI S TENDENCEMI PŘI ZAJIŠTĚNÍ KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ.....	42
5.1	Povinnosti a pravomoci ředitele školy podle školského zákona a prováděcích předpisů	46

5.2	Vedení lidí ve škole, řízení školy jako základ úspěšného fungování a vývoje vzdělávací instituce.....	47
6	VÝZKUM V OBLASTI PREDIKCE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	50
6.1	Výzkumný design.....	50
6.1.1	Vymezení problému výzkumu	50
6.2	Výzkumná očekávání	51
6.2.1	Metody a postupy při zpracování práce.....	53
6.3	Analýza tendencí vývoje na základě dat uvedených ve výročních zprávách ČŠI.....	55
6.3.1	Počet dětí v předškolním vzdělávání za jednotlivé školní roky podle údajů ve výročních zprávách ČŠI.....	55
6.3.2	Personální podmínky v předškolním vzdělávání (splnění požadavků na odbornou kvalifikaci).....	58
6.3.3	Tendence v počtu konkurzů na místo ředitele mateřské školy v průběhu deseti školních roků	61
6.3.4	Věkové zastoupení ředitelů MŠ za jednotlivé školní roky.....	64
6.3.5	Tendence v podpoře profesního růstu pedagogů MŠ.....	66
6.3.6	Přehled dalšího vzdělávání ve školním roce 2006/2007	66
6.3.7	Tendence ve vzdělávání ředitelů MŠ v souvislosti s jejich profesním rozvojem.....	73
6.3.8	Tendence ve výsledcích předškolního vzdělávání v jednotlivých výročních zprávách – pozitivní a negativní zjištění	81
6.3.9	Celkové hodnocení mateřských škol	84
6.3.10	Školní klima v MŠ.....	85
6.3.11	Hodnocení školního klimatu na úrovni školy	87
6.3.12	Vliv školního klimatu na výsledky vzdělávání	93
6.4	Jak se výsledky šetření promítly do očekávání stanovených v úvodu práce.....	95
6.5	Výzkumné šetření s využitím rozhovoru.....	99
6.5.1	Realizace rozhovoru	99
6.5.2	Shrnutí a interpretace výsledků rozhovorů.....	101
6.6	Jak se výsledky rozhovorů promítly do stanovených očekávání.....	103
7	DISKUSE A SHRUTÍ.....	105
8	ZÁVĚR.....	110
	PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR A STANOVENÍ OBLASTÍ PRO PODPORU JEHO KVALITNÍ ÚROVNĚ V DALŠÍM VÝVOJI.....	113
9	ZKRATKY	115
10	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	116
11	PŘÍLOHY	124
12	SEZNAM TABULEK	132
13	SEZNAM GRAFŮ.....	133

1 ÚVOD

Proměna společnosti, která se intenzivně děje v posledních dvaceti letech, si žádá také proměnu školy. Syslová uvádí, že se stále více diskutuje o nutnosti kvalitního předškolního vzdělávání pro úspěšný život jedince, ale také pro ekonomickou prosperitu celé společnosti (Syslová, 2016).

Předškolní vzdělávání v České republice se v období několika posledních let zdokonaluje a nabývá na významnosti. Dříve bylo spíše podceňované, a to jak v oblasti úrovně vzdělání předškolních pedagogů, tak i v obsahu a zaměření kurikula. Dnes je na předškolní vzdělávání pohlíženo jako na součást a základ celoživotního učení, je základem pro další stupeň vzdělávání. Plní socializační a kompenzační funkci v případě znevýhodněných a sociálně slabých rodin, má pozitivní efekty pro další rozvoj dítěte. V současné době se prosazuje trend posílení vzdělávací složky předškolního vzdělávání, a také vyvážení rozvoje vzdělávání a socializace.

Mateřské školy (dále „MŠ“) poskytují předškolní vzdělávání, první etapu celoživotního vzdělávání. Jelikož i předškolní vzdělávání prošlo za uplynulé období významnými změnami nejen v souvislosti s kurikulární reformou, ale i změnou v právním postavení od roku 2003, kdy je postavení škol upraveno zákonem č. 284/ 2002 Sb., který ukládá obci nebo kraji jako zřizovateli předškolního zařízení, školy nebo školského zařízení zřizovat tato zařízení jako příspěvkovou organizaci, došlo v určitých oblastech ke změnám a posunům. Do popředí zájmu společnosti i vzdělávací politiky se dostává právě předškolní vzdělávání a péče o děti do šesti let.

Snahou práce je získat odpovědi na otázku „*Jaké jsou tendence ve vývoji předškolního vzdělávání v České republice*“. Tendencemi, na které se chce práce zaměřit, se rozumí snahy, týkající se předškolního vzdělávání v oblasti legislativní, strategických záměrů, vývoji kurikula pro předškolní vzdělávání, snahám v oblasti odborné úrovně předškolních pedagogů, předškolnímu vzdělávání v zahraničí a rovněž snahám v oblasti vyhodnocování úrovně práce mateřských škol na základě hodnocení ČŠI s pohledem na tuto oblast v zahraničí. S oporou výsledků získaných analýzou výročních zpráv ČŠI budou identifikovány tendence za ucelené

období deseti školních roků ve vývoji počtu účastníků předškolního vzdělávání, v oblasti profesního rozvoje předškolních pedagogů se specifikací ředitelů mateřských škol, budou posuzovány tendence se zaměřením na klima školy a jeho vlivu na výsledky vzdělávání.

Práce je pojata jako případová studie, která se zaměřuje na hlavní aspekty v různých oblastech předškolního vzdělávání. Při zpracování práce byla hlavní výzkumnou metodou komparativní analýza, kdy jako podklad byly využity výroční zprávy České školní inspekce za daná období. Autorka analýzu dat doplnila metodou rozhovoru, do kterého byli zapojeni různí aktéři předškolního vzdělávání, kteří se přímo či nepřímo podílejí na činnosti MŠ.

Teoretická část se zabývá okruhy, které souvisejí s oblastmi komparovanými v části výzkumné. Úvodní kapitola se věnuje předškolnímu vzdělávání v ČR, dotkne se současného postavení institucí, které zajišťují předškolní vzdělávání. Důležitou oblastí, které se práce věnuje, je vývoj managementu škol a jeho vliv na kvalitu vzdělávání. Část práce se věnuje také některým oblastem předškolního vzdělávání ve vybraných zemích EU. V další části práce je popsána činnost ČŠI jako hlavního garanta zjišťování kvality poskytovaného vzdělávání.

Hlavní výzkumná otázka „Jaké jsou tendence ve vývoji předškolního vzdělávání v České republice“ je dále rozpracována do specifických výzkumných otázek, které potvrdí či vyvrátí daná očekávání. V závěru práce jsou zodpovězena očekávání a výsledky zjištěné analýzou dokumentů a rozhovory, jsou hledány náměty a inspirace pro další vývoj předškolního vzdělávání v České republice.

V textu je požíván maskulinní tvar ředitel školy, učitel školy, přesto se jedná o ředitele i ředitelky a učitele i učitelky mateřských škol.

Cíl práce:

Cílem práce je identifikovat a vyhodnotit tendence v předškolním vzdělávání v České republice se zaměřením na období let 2006 – 2016. Pro tento účel využít dostupných materiálů týkajících se preprimárního vzdělávání a výročních zpráv ČŠI. Získaná data a informace doplnit rozhovory s aktéry předškolního vzdělávání.

Vlastní přínos práce:

Přínos práce spočívá v tom, že přináší pohled na předškolní vzdělávání v uceleném období deseti školních roků. S využitím výročních zpráv ČŠI nabízí jiný úhel pohledu na danou problematiku. Přínosné by nemělo být jen samotné porovnání vymezených oblastí předškolního vzdělávání, rovněž další informace uvedené v textu by měly být pro čtenáře přidanou hodnotou k již známým skutečnostem o dosavadním stavu problematiky předškolního vzdělávání.

2 TENDENCE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE NA ZÁKLADĚ STRATEGICKÝCH ZÁMĚRŮ A ANALÝZY SOUČASNÉHO STAVU

Předškolní vzdělávání v České republice stejně jako v dalších zemích nabývá stále většího významu. V souvislosti s tím se Česká republika zapojuje v této oblasti do mezinárodních šetření a přijímá stanovená doporučení a opatření. V České republice probíhá předškolní vzdělávání v institucích, které se staly přijetím školského zákona součástí vzdělávací soustavy, a získaly status školy.

2.1 Strategické záměry předškolního vzdělávání

MŠMT zpracovává a publikuje velké množství dokumentů, které ovlivňují činnost a působení vzdělávacích institucí během jejich působení. V následujícím textu se práce bude věnovat třem dokumentům, které jsou v rámci identifikování tendencí předškolního vzdělávání důležité, podnětné a zabývají se problematikou předškolního vzdělávání od jeho počátků. V následujícím textu budou vybrány pouze adekvátní části materiálů, ve kterých se odráží vývoj předškolního vzdělávání.

2.2 Národní zpráva o stavu předškolní výchovy a vzdělávání a péče o děti předškolního věku v České republice

Cílem mezinárodního projektu OECD, do kterého se zařadila Česká republika v souvislosti s vývojem předškolního vzdělávání, bylo:

- nalezení systémových řešení v řadě adresně vymezených problémů předškolní výchovy a vzdělávání
- implementace inovačních postupů do současné politické a pedagogické praxe
- získání nového vhledu do dynamiky vývoje předškolní výchovy a vzdělávání prostřednictvím celostního přístupu k dané problematice v oblasti institucionální i neinstitutionalizované péče
- identifikace regionálních cílů a specifíků, které jsou v jednotlivých zemích uplatňovány prostřednictvím legislativních opatření, pedagogických pracovníků působících v oblasti předškolní výchovy, vzdělávacích programů předškolní výchovy a aktivní spoluúčasti rodiny dítěte (OECD, 2000).

Výstupem projektu byla studie, která udává souhrnné informace o předškolním vzdělávání v mezinárodním kontextu. Některá její doporučení byla zahrnuta do strategických dokumentů. Některým výzvám bylo ve vývoji vyslyšeno. Jedná se o změnu v postavení mateřských škol, které

se staly počátečním stupněm vzdělávání v ČR, byl vypracován RVP PV, realizovány jsou výzvy k zajištění vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, možnost zařadit do MŠ dvouleté děti, v současné době jsou školy seznamovány s reformou regionálního financování škol. Ukotven zatím není systém v souvislosti s terciálním vzděláváním předškolních pedagogů.

2.3 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020

MŠMT seznámilo veřejnost v lednu 2013 s HLAVNÍMI SMĚRY STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY DO ROKU 2020. Byl vydán vstupní materiál do veřejné konzultace k přípravě uvedené strategie. Strategie by měla být sjednocujícím rámcem pro vzdělávací politiku.

Hlavní směry vzdělávací politiky, v nichž by Strategie vzdělávací politiky měla být připravována, jsou:

1. Posílení relevance a prestiže školy a školního vzdělávání
2. Odstranění slabých míst vzdělávacího systému
3. Ověřitelné standardy jako předpoklad zajišťování kvality
4. Role učitelů jako předpoklad kvalitní výuky
5. Kvalitní řízení vzdělávacího systému a posilování jeho kapacity

Připravovaná Strategie nemá nahradit Bílou knihu, ale má ambici skutečně realizovat její podstatné cíle, a tak poskytnout základ pro dlouhodobý rozvoj českého vzdělávání v horizontu jedné generace (Sládková, 2013).

Materiál stanovuje průřezové priority:

- snižovat nerovnosti ve vzdělávání
- podporovat kvalitu výuky a učitele jako její klíčový předpoklad
- odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém

Práce se dále bude věnovat vývoji v naplňování jednotlivých priorit - tendencí s vymezením předškolního vzdělávání.

Zvýšení dostupnosti a kvality předškolního vzdělávání

Úkolem pro období do roku 2020 bylo zajistit systém v péči a vzdělávání dětí od nejranějšího věku. Toto bylo zajištěno novelou č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 178/2016 Sb., která upravuje:

- zavedení povinného předškolního vzdělávání v posledním ročníku, ke kterému došlo od 1. 9. 2017
- postupné zavedení přednostního práva na přijetí pro děti od čtyř, resp. od tří let věku. Od září 2017 je to přednostní právo přijetí pro děti čtyřleté, od roku 2018 pro děti tříleté.

Původně plánované právo na přijetí od roku 2020 pro děti dvouleté bylo následnou novelou školského zákona č. 167/2018 Sb., zrušeno. V § 34 odst. 1 je uvedeno: *„Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok.*

Podporovány jsou také tzv. dětské skupiny, které jsou chápány jako alternativní řešení do té doby, než bude zajištěn v mateřských školách dostatek míst pro děti předškolního věku. Zřizovateli je současná situace řešena zejména v místech, kde kapacita škol je nedostačující. Rozšiřují se prostory škol, negativním zjištěním je to, že zřizovatelé vyvíjejí tlak na ředitele škol ve smyslu zavádění výjimky z maximálního počtu dětí podle § 23 odst. 5 školského zákona.

Zvýšení kvality předškolního vzdělávání

Trendem je zavedení požadavku minimálně bakalářského stupně vzdělání pro předškolní pedagogy. Mnoho let probíhají diskuse o tom, jaký stupeň vzdělání je pro předškolního pedagoga dostačující. Převládají různé názory z řad odborníků i laické veřejnosti s cílem poskytovat vzdělávání na co nejvyšší úrovni. Z dlouholetých zkušeností autorky je ale zřejmé, že jen vysokoškolské vzdělání nestačí. Důležitý je celkový profesní rozvoj předškolních pedagogů a úroveň jejich kompetencí. Vysokoškolské vzdělání pro učitelky mateřských škol zatím uzákoněno nebylo. Přesto je nabízena možnost toto vzdělání získat a stále vyšší počet učitelů MŠ k němu přistupuje.

Zavedení systému pro vzdělávání dětí mladších třech let

Mateřské školy v současné době mohou na základě novely školského zákona přijímat děti dvouleté, musí mít ale vytvořené podmínky a musí vycházet z nově upravené vyhlášky pro předškolní vzdělávání, která byla pro tyto účely upravena a z poslední verze RVP PV z ledna 2018.

Podpora kompenzace všech typů znevýhodnění a rozvoj všech typů nadání, a to na principu individualizace podpory

Tento trend je postupně naplňován, došlo k úpravě vyhlášky č. 27 /2016 Sb. a úpravě RVP PV. Ve školách jsou nastavována a uplatňována podpůrná opatření nejen pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i pro děti nadané.

Součástí zveřejněné výroční zprávy za školní rok 2015/2016 je vyhodnocení naplňování **Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020** z pohledu činnosti ČŠI. ČŠI ve výroční zprávě za školní rok 2015/2016 zveřejnila „Naplňování Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020“. Práce se v následující části vztahuje k těm indikátorům, které jsou relevantní také z hlediska zaměření ČŠI, týkají se předškolního vzdělávání a trendů ve vývoji v této oblasti vzdělávání na základě daných prioritních oblastí.

A. Snižovat nerovnosti ve vzdělávání

Jedním z indikátorů je *Účast na předškolním vzdělávání*, kdy cílovou hodnotou pro rok 2020 je, aby alespoň 95 % dětí starších čtyř let navštěvovalo mateřskou školu. V posledních letech se účast kontinuálně mírně zvyšuje, v roce 2015/2016 dosáhla dle statistik MŠMT 91,8 %. Vzhledem k přijetí novely školského zákona, kdy od 1. 9. 2017 je poslední ročník předškolního vzdělávání povinný, lze očekávat, že indikátor bude naplněn. Trendem je dobře se připravit zejména na vzdělávání dětí z méně podnětného prostředí, které dosud mateřské školy navštěvovaly v omezenější míře.

B. Podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad

Podíl mladých učitelů – v roce 2013 činil podíl učitelů veřejných škol regionálního školství ve věku do 35 let 23,1 % z celkového počtu učitelů na těchto školách. Trendem je v roce 2020 dosáhnout vyššího podílu učitelů v této věkové kategorii. V současné době není k dispozici registr pedagogických pracovníků, údaje o věku jednotlivých učitelů jsou tedy k dispozici pouze z údajů získaných v rámci inspekční činnosti České školní inspekce v navštívených školách a školských zařízeních. Nelze tedy v rámci celého vzdělávacího systému specifikovat, jak se liší věková struktura učitelů dle vzdělávacích oblastí. V předškolním vzdělávání v posledním hodnoceném školním roce dovršilo 27,3 % hospitovaných učitelek 31–40 let pedagogické praxe a 2,5 % 41–50 let

pedagogické praxe. Z tohoto zjištění je zřejmé, že v nedaleké budoucnosti bude potřeba výrazně doplnit pedagogické sbory v mateřských školách novými učiteli. Podíl učitelů v MŠ ve věku do 25 let činil v loňském roce 8,5 %. Celkově spadá do věkové kategorie do 35 let celkem 23,8 % učitelů MŠ a trend je stále mírně stoupající.

K indikátoru ***Další vzdělávání učitelů***, který však dosud nemá vymezenou ani počáteční hodnotu a konstatuje pouze rostoucí podíl učitelů, kteří se účastní dalšího vzdělávání, má ČŠI k dispozici také dílčí údaje. V posledních dvou letech neprošlo žádným vzděláváním 5,3 % dotazovaných ředitelů mateřských škol. Z hlediska témat se další vzdělávání ředitelů týkalo zejména školské legislativy (72,5 % ředitelů, kteří se účastnili DVPP), organizace řízení školy (49,9 %), vedení pedagogického procesu (48,9 %) a bezpečnosti a ochrany zdraví (41,8 %). Dlouhodobě přetrvává pozitivní trend čteného prohlubování odborné kvalifikace prostřednictvím dalšího vzdělávání. 75,5 % pedagogů se účastnilo široké nabídky vzdělávacích seminářů či akreditovaných kurzů. Nejčastěji bylo jejich vzdělávání zaměřené na vědomosti a oblasti, které učitelé vyučují, na progresivní metody a formy práce a podporu rozvoje gramotností klíčových kompetencí. Dosud opomíjenou oblastí DVPP byla jak pro vedení škol, tak i pro učitele podpora inkluzivního vzdělávání.

C. Odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém

Indikátor Hodnocení vzdělávacího systému je úzce spjat jak s kmenovou, tak i s projektovou činností ČŠI. Od školního roku 2015/2016 Česká školní inspekce hodnotí školy dle inovovaných kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání vycházejících z modelu tzv. Kvalitní školy. Ke kritériím byly připraveny i metodické materiály, které mohou pro své vlastní hodnocení využít i samotné školy. Od roku 2014 realizuje inspekce výběrová šetření k ověřování výsledků vzdělávání. Tato šetření jsou doplňována ještě tematickými šetřeními, která se zabývají nejružnějšími aspekty vzdělávání zejména z hlediska jeho podmínek a průběhu.

Současnost

S končící účinností Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 je nutné připravit dokument nový. MŠMT v letošním roce zahájilo práce na přípravě Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Přidané + znamená, že některé aktivity budou během působení strategie nastartovány, ale výsledky se dají očekávat později. Přípravě je věnována patřičná pozornost, hlavní směry vzdělávací politiky, které definují vizi, priority a cíle by měly zasáhnout období přesahující horizont roku 2030. Děti, které se narodí příští rok, půjdou do školy v roce 2026 a většina z nich ukončí formální vzdělávání kolem roku 2045. Dá se očekávat, že společnost, technologie, pracovní trh atd. budou tou dobou vypadat úplně jinak I proto je třeba se dívat na vzdělávání při přípravě Strategie 2030 + z jistého nadhledu (Veselý, 2019).

2.3.1 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020

Záměry, cíle a kritéria vzdělávací politiky uvedené v dlouhodobém záměru vycházejí ze Strategie 2020. Ambicí je sjednocovat náhled a působení krajů a států v dané oblasti.

Snižování nerovnosti ve vzdělávání

V tomto směru došlo k úpravě legislativních materiálů (vyhláška 27/2016 Sb., vyhláška 14/2005 Sb., úprava RVP PV), trendem je rozvíjet spolupráci se zákonnými zástupci, odbornými pracovišti v souvislosti s nastavením a zaváděním podpůrných opatření ve spojitosti s vyrovnáváním specifických problémů dětí. Úprava RVP PV, která je platná od ledna 2018, udává školám povinnost stanovit podmínky pro vzdělávání dětí nadaných, dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí dvouletých, jelikož se vychází z respektování individuálních potřeb a možností jednotlivých dětí.

Kvalita vzdělávání a zlepšování pedagogických dovedností učitelů

V této oblasti je trendem využívat prostředky z operačních programů Evropské unie OP VVV, které zajišťují možnost podporovat kvalitu vzdělávání, podporu profesního rozvoje pedagogů, jejich vzájemné sdílení, vytváření komunitních center s cílem výměny zkušeností v práci jednotlivých mateřských škol, získávat materiální podporu pro vzdělávání. V tomto směru se ve své činnosti angažují vzdělávací organizace – NIDV, NÚV, které nabízejí školám možnost zapojit se do projektů

směřujícím k dané problematice. Z řad učitelů MŠ je o vzdělávání a další profesní rozvoj velký zájem. Pozitivním zjištěním je, že dovedou získané dovednosti a vědomosti aplikovat v praxi.

Zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání

Tento trend je již ve školách od 1. 9. 2017 zaveden. V další části bude práce pojednávat blíže o tomto směru v předškolním vzdělávání.

Příprava podkladů pro diskusi o vyšší kvalifikaci předškolních pedagogů

V tomto směru není zatím vydáno závazné stanovisko. Příprava učitelů MŠ probíhá stále několika způsoby. Kolem této problematiky byla vedena rozsáhlá diskuse, ale v současné době není tento trend důrazně podporován.

Zařazení dětí mladších třech let do mateřské školy

Dvouleté děti jsou do mateřských škol přijímány, na přijetí ale není právní nárok. Záleží na mateřské škole, jakou má kapacitu a jaké má podmínky pro zajištění péče o tyto děti.

Podporovány jsou samostatné třídy, ve kterých jsou upraveny podmínky jak materiální, tak personální. Mateřské školy mohou využívat nepedagogického pracovníka tzv. chůvu, která pomáhá zabezpečovat péči o dvouleté děti. V dřívějších dobách tuto činnost zajišťovaly jesle.

Zde je na místě zamyšlení, zda dřívější systém v péči o neplně tříleté děti nebyl smysluplnější než zařazování těchto dětí do mateřské školy. V sousedním Německu je běžné propojení jeslí a mateřské školy, kdy do mateřské školy vstupuje dítě minimálně tříleté. Pokud není ve třech letech ještě zralé na mateřskou školu, může zůstat v jeslích, kde jsou děti zpravidla od půl roku do tří let. Provoz školy a jeslí je oddělený, děti mají vlastní denní režim, oddělené jsou i prostory (Koňářiková, Pešková, 2017).

2.4 Tendence v pohledu na kurikulum jako na živý dokument důležitý pro předškolní vzdělávání

Česká republika je členskou zemí EU, proto může být pohled na směřování vzdělávání v členských státech podobný. Některé trendy předškolního vzdělávání řeší vyspělé země celého světa.

2.4.1 České kurikulum předškolního vzdělávání – minulost a současnost

Nejčastěji je kurikulum chápáno jako vzdělávací plán. Zahrnuje cíle, obsah, prostředky i podmínky vzdělávání, jeho realizaci a způsob hodnocení jeho výsledků. Se snahou poskytnout školám větší autonomii a současně celostátně garantovat určitou kvalitu vzdělávání u nás bylo zavedeno tzv. dvoustupňové kurikulum – státní a školní (Svobodová, 2010). Školský zákon udává požadavky na kurikulum, které je na celostátní úrovni obsažené v rámcových vzdělávacích programech. Pro předškolní vzdělávání je základním kurikulárním dokumentem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Kurikula charakterizují tři roviny – plánovací, realizační a výsledková, resp. hodnotící, která jsou navzájem provázané a ovlivňují se (Oprailová, Gebhartová, 2003).

Tato část práce se bude zabývat stručným průřezem historie, kdy se formoval pojem kurikulum v souvislosti s postavením mateřské školy. Jak uvádí Oprailová, dosavadní vývoj mateřské školy představuje celou řadu pokusů o tvorbu kurikula. Od dob J. A. Komenského, kterého dílo Informatorium školy mateřské můžeme označit jako první kurikulum, se stále zabýváme otázkou, zda je dostačující hloubka, šíře a závaznost učení. Dalším dílem, které vedlo k tvorbě kurikula, byla „Školka“, která vyšla tvorbou učitele opatrovny Na Hrádku J. V. Svobody. V uvedených dílech se zrcadlí zájem o zachování vztahu k vlasti a podpora české vzdělanosti. Pojetí mateřské školy jako prvního stupně národní školy s pevným vzdělávacím programem se nachází v době očekávání národního obrození. Skutečná historie mateřských škol začíná školským zákonem z roku 1869, který umožňoval, aby při školách obecních vznikaly školy pro opatrování dětí, ve škole ještě nepovinných. Počátek 20. století u nás i ve světě je ve znamení reformního hnutí za novou výchovu. V roce 1908 byl předložen Idou Jarníkovou Český program pro mateřské školy, v roce 1927 předkládá Osnovy pro mateřské školy. Požadavky kurikula byly v té době naplňovány. Po druhé světové válce, která přerušila reformní úsilí, se objevily snahy navázat na předchozí výsledky. V roce 1948 vstupuje v platnost Pracovní program mateřských škol, který se orientuje na zkušenosti sovětské pedagogiky a podřizuje se společenským hlediskům. Další kurikula, která byla převážně vydaná Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze, nabývají na rozsahu a závažnosti. Od šedesátých let minulého století se v pedagogických úvahách u nás i v zahraničí začal výrazněji objevovat pojem kurikulum. U nás byl tento pojem do konce osmdesátých let téměř neznámý a jeho původní latinská podoba curriculum i přepis na kurikulum dodnes mnohým příliš neříká. Listopad 1989 přinesl do mateřské

školy proměnu kurikula. Postupně přichází hledání nové orientace a pokusy o tvorbu nových kurikul (Opravilová, 1998).

Kurikulární reformu provázel celý soubor změn v českém školství. Z hlediska státu bylo významným krokem školské reformy vytvoření rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé druhy vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) byl vydán v roce 2001 a revidován v roce 2004. Od doby svého prvního uvedení v platnost prošel několika úpravami, které souvisejí se společenským vývojem i s požadavky na vzdělávání.

První fáze práce s RVP PV přinesla do mateřských škol nejistotu. Ve snaze o maximální naplnění požadavků dokumentu učitelky narážely na problémy, s nimiž si často nevěděly rady. Ulpívání na stereotypech vedlo k uchopení cílů RVP PV způsobem blízkým s úkoly v Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy, který schválilo MŠ ČSR v prosinci 1983 (Svobodová, 2010).

V současné době se připravuje revize RVP PV. Revize je dlouhodobým procesem, při kterém probíhá sběr informací a podkladů jak přímo ze škol, tak i z akademického prostředí. Revize by měla nastavit změny, které budou v souladu s potřebami vzdělávací politiky, účastníků vzdělávání i s potřebami společenskými. Z výše uvedeného je patrné, že vždy byly tendence k vytvoření programů pro různé formy péče a vzdělávání dětí v předškolním věku tak, jak byly v průběhu historických mezníků formulovány. Současné kurikulum se nemůže jistě srovnávat s dřívějšími materiály. Důležité ale je, že tendence u nás i v zahraničí vedly k prosazování jednotných celostátních kurikulárních dokumentů.

2.4.2 České kurikulum předškolního vzdělávání a tendence zahraničního výzkumu

Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) věnuje pozornost předškolnímu vzdělávání více než 15 let. V roce 2012 zpracovali odborníci z OECD materiál nazvaný Quality Matters in Early Childhood Education and Care Czech Republic (Taguma, Litjens, Makowiecki, 2012), v němž komparovali český Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání s kurikulárními dokumenty pro vzdělávání a péči o děti v raném věku s referenčními zeměmi Nový Zéland, Norsko, Švédsko a Skotsko (Splavcová, 2019). OECD v Profilu národní politiky pro Českou republiku (Quality Matters in Early Childhood Education and Care CZECH REPUBLIC) vyhodnotilo RVP PV jako celkově dobře strukturovaný dokument. Je patrné že RVP PV v mezinárodním kontextu odpovídá veškerým parametrům progresivního pojetí předškolního vzdělávání. Naproti tomu je zjišťováno, že v přímé činnosti mateřských škol se stále objevují

problémy s jeho implementací při sestavování školních vzdělávacích programů. Ze šetření OECD vyplývá, že RVP PV je v soustavě RVP v České republice přijímán nejlépe. Přesto jsou velké odlišnosti mezi mateřskými školami v jeho naplňování v praxi. Při formulování vlastního ŠVP se učitelé mateřských škol vztahují k RVP, ovšem často pouze formálně.

OECD vyhodnotilo RVP PV v mezinárodním porovnání kurikulárních dokumentů jako celkově dobře strukturovaný materiál a vymezilo jeho silné stránky, ke kterým patří zejména *identifikace dětských potřeb*. RVP PV stanovuje důležitost adaptačních aktivit a zdůrazňuje vzdělávání na základě schopností a potřeb jednotlivých dětí. Jako jediný ve srovnání s Novým Zélandem, Norskem a Skotskem věnuje RVP PV zvláštní pozornost speciálním vzdělávacím potřebám dětí. Velký důraz klade na znevýhodněné děti, a dokonce je pozornost věnovaná i potřebám dětí nadaných. (Taguma, Litjens, Makowiecki, 2012).

3 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO VÝZNAM VE VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU ČESKÉ REPUBLIKY

Na sklonku 20. století se v souvislosti se vznikem mezinárodní klasifikace ve vzdělávání ISCED, kterou přijalo UNESCO v roce 1999, nahradil pojem předškolní výchova pojmem předškolní vzdělávání. Znamená „vedení dětí raného věku do prostředí školního typu“, ve kterém fungují „různé typy vzdělávacích programů, určené pro děti předškolního věku“ realizované ve státem financovaných mateřských školách, začleněných do vzdělávací soustavy (Opravilová, 2017).

Problematika slovního spojení *předškolní vzdělávání* se dotýká jak obsahového vymezení pojmu vzdělávání, tak vymezení věku dětí, jimž je vzdělávání poskytováno v souvislosti s pojmem předškolní. Přikláníme se k obsahovému vymezení pojmu vzdělávání jako procesům, „kterými společnost záměrně a napříč generacemi předává své nashromážděné informace, znalosti, postoje, hodnoty, dovednosti a způsoby chování. To znamená, že termín vzdělávání zahrnuje i procesy výchovy (ve smyslu dříve u nás používaného termínu předškolní výchova)“ (Průcha a kol., 2016.) Každou dějinnou epochu poznamenávají změny, které ve všech oborech lidské činnosti otřásají ustálenými hodnotami a normami. Ani výchova není výjimkou. Proměna společnosti, která se intenzivně děje v posledních letech, si žádá také proměnu školy. V posledních letech se stále více diskutuje o nutnosti kvalitního předškolního vzdělávání pro úspěšný život jedince, ale také pro ekonomickou prosperitu celé společnosti (Syslová, 2016).

Běžná laická představa je, že vzdělávání v pravém smyslu začíná až od zahájení povinné školní docházky, tedy v základní škole. Tato představa není správná. Již v mateřské škole jsou děti začleněny do systematické a organizované edukace - do předškolního vzdělávání, které je ovšem přizpůsobeno rozumové vyspělosti a jiným schopnostem dětí ve věku od tří do šesti let. Předškolní vzdělávání je tedy součástí procesu celoživotního vzdělávání (Průcha, Kořátková, 2013).

Společenské proměny odmítly jednotnou mateřskou školu i její kolektivní výchovu a otevřely prostor pro pedagogickou autonomii škol. Mateřská škola v čele s dobře připravenou učitelkou představuje počátek systematického výchovného působení, v němž se zásadní princip individualizace v podmínkách skupiny může uplatnit. Nikdy později už nemůže v institucionální výchově tolik času a příležitosti k tak individualizovanému, osobnostně zaměřenému, pestrému a různostrannému působení (Opravilová, 1998).

Mateřská škola, její pojetí, obsah vzdělávání, metody a především přístup k dítěti a komunikace s ním procházejí stále významnými proměnami. Zkušenosti, které máme ze zahraničí, nám potvrzují, že úroveň našeho předškolního vzdělávání je nejen srovnatelná, ale v mnoha ukazatelích dokonce předčí vyspělé evropské i zámořské státy. Mistrovství dosahujeme především v oblasti učení dovednostem a vědomostem, snažíme se děti učit morálním postojům, vytvářet pozitivní vztahy, uvědomujeme si, že v mateřské škole jsou pokládány základy celoživotního učení (Svobodová a kol., 2010).

Mateřské školy mohou využívat i alternativních vzdělávacích programů např. Mateřská škola podporující zdraví, program Začít spolu, Waldorfský program, Montessori program. Základním požadavkem všech programů je jejich soulad se základními požadavky na vzdělávání dětí předškolního věku. Ten stanovuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Význam předškolního vzdělávání podporuje legislativní rámec.

3.1 Nejdůležitější dokumenty s celonárodní působností pro předškolní vzdělávání a jejich vývoj

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

- charakterizuje hlavní cíle předškolního vzdělávání. Podstatný je § 33, který hovoří o tom, že předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání. Zákon prošel od doby svého vzniku mnohými úpravami, které reagovaly na aktuální potřeby, které vyplývaly ze společenských změn. Novelou školského zákona (č. 561/2004Sb.) vydanou pod číslem 178-2016 Sb. se s účinností od 1. 9.2017 zavádí povinné předškolní vzdělávání, do kterého nastoupily děti poprvé od 1. 9. 2017.

Zákon 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

- rovněž tento zákon byl několikrát novelizován, v současné době se připravuje nejnovější novelizace, která bude upravovat působení pedagogů bez pedagogického vzdělání ve školách.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

- tento zásadní dokument, jehož aktualizované poslední znění je k 1. lednu 2018, představuje plán a požadavky pro vykonávání vzdělávacích činností v mateřské škole. Jednotlivé mateřské školy si s využitím rámcového programu stanovují vlastní vzdělávací programy. V průběhu existence byl RVP PV rovněž několikrát aktualizován. Změny byly provedeny Opatřením ministra (ministřyně) školství, mládeže a tělovýchovy. Opatření účinné od 1. září 2016 udává, že do doby uvedení školního vzdělávacího programu do souladu s RVP PV upravuje škola podmínky vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných. Opatření účinné od 1. února 2017 udává, že škola upravuje podmínky vzdělávání dětí od dvou do tří let. Poslední opatření účinné od 1. ledna 2018 upravuje kapitolu Personální a pedagogické zajištění vzdělávání.

Podrobnosti a podmínky provozu mateřské školy jsou upravované *vyhláškou č. 14/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů*. Novelizace vyhlášky účinná od 1. září 2016 vymezuje počty přijatých dětí vzhledem k přítomnosti dětí s podpůrným opatřením či přijetí dětí mladších třech let. Základním právním dokumentem vymezujícím hygienické požadavky na provoz mateřských škol a dalších školských zařízení a stejně jako zařízení pro péči o děti mladší tří let provozovaných podle živnostenského zákona je *Vyhláška ministerstva zdravotnictví č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých ve znění pozdějších předpisů*.

3.2 Význam předškolního vzdělávání v systému vzdělávání a vývoj účasti dětí

Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem), ve znění pozdějších předpisů, se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání. Představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT. Současná vzdělávací politika v České republice vychází z přesvědčení, že člověk se musí vzdělávat po celý život a že by měl mít zájem na svém vzdělávání, učení i vědění, které mu umožňuje dokonalejší a bohatší interakci se světem. Za důležitý prvopočátek tohoto procesu je považováno předškolní vzdělávání a jako takové dnes nachází významnou podporu státu.

Koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli: orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku

osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí.

Předškolní vzdělávání je institucionálně zajišťováno mateřskými školami (včetně mateřských škol zřízených podle § 16 odst. 9), lesními mateřskými školami. Pro děti s odkladem školní docházky může být realizováno v přípravných třídách základních škol. Mateřská škola je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako *druh školy*. V procesu vzdělávání i v jeho organizaci se proto řídí obdobnými pravidly jako školy ostatní. Poskytování předškolního vzdělávání je podle školského zákona *veřejnou službou* (RVP PV, 2018).

Předškolní vzdělávání v ČR podle zákona tvoří velmi důležitou počáteční etapu vzdělávání a výchovy, je velmi efektivní a má prokazatelný vliv na úspěšnost v dalším vzdělávání. Jeho úkolem je vytvářet základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání, vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytovat speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Zásadní význam má pro děti ze sociokulturně - znevýhodněného prostředí. Výsledky mezinárodních šetření význam předškolního vzdělávání potvrzují. Například šetření PIRLS/TIMSS 2011 u žáků 4. ročníků ukazuje, že předškolní vzdělávání hraje důležitou roli v přípravě dětí na školní docházku, byla potvrzena kladná závislost mezi jeho délkou a dosaženým výsledkem. Žáci, kteří navštěvovali některou z forem předškolního vzdělávání delší dobu, dosahovali v průměru lepších výsledků ve čtenářské gramotnosti, matematice i v přírodovědě než žáci, kteří navštěvovali předškolní vzdělávání pouze krátce nebo vůbec.

Úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tak, aby byly maximálně podporovány individuální možnosti dětí. Významnou součástí předškolního vzdělávání je individualizace, která vychází z respektu k dítěti a z jeho možností. Individualizace je snaha dosáhnout maxima v rozvoji dítěte na základě jeho individuálních možností. Jde o individuální rozdíly ve stylu učení, psychomotorickém tempu, zájmech, potřebách, typech inteligence (Gardner, 1999). Rozvíjení dětské osobnosti je pojímáno v nejširším slova smyslu s důrazem na odklon od tzv. transmisivního vyučování, „*jehož podstatou je předávání poznatků v hotové podobě prostřednictvím verbálních metod a frontální organizace výuky ke konstruktivistickým přístupům.*“ (Spilková, 2008).

Vývoj účasti dětí v předškolním vzdělávání sleduje pravidelně Česká školní inspekce.

Tabulka č. 1 Účast dětí na předškolním vzdělávání

Školní rok	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016
Počet dětí	301 620	314 008	328 612	342 521	354 340	363 568	367 603	367 361
Počet pětiletých dětí navštěvujících MŠ	92,80%	91,40%	91,40%	89,10%	88,20%	90,50%	90,60%	91,80%

Podle uvedených údajů je patrné, že počet dětí ve věku pět let, které se zúčastnily předškolního vzdělávání do školního roku 2012/2013 klesal, od té doby opět mírně stoupá. V současné době má vliv na počty dětí v mateřských školách rovněž stoupající počet dětí cizinců.

3.3 Náhled na profesi předškolního pedagoga a její odbornost

Na školu i učitele jsou v souvislosti se zaváděním nového přístupu ke vzdělávání kladeny zcela nové a vyšší odborné požadavky. Vzhledem k požadavkům zvládnout vyšší odborné, speciálně pedagogické i sociální znalosti a dovednosti doporučuje Bílá kniha pro pedagogy v předškolním vzdělávání vysokoškolské vzdělání na úrovni bakalářského studia na pedagogických fakultách univerzit. Tato doporučení souvisí se snahou zvýšit sociální i profesní statut předškolního pedagoga. (Svobodová a kol., 2010).

V důsledku změn, které byly spojeny s transformací škol, se mění role učitele mateřské školy. Má být manažerem práce ve třídě a facilitátorem, který vytváří podmínky pro vzdělávání dětí a stává se jejich průvodcem na cestě za poznáním.

Učitelé obecně jsou označováni za hlavní aktéry vzdělávací reformy a proměny školy, ale zároveň se mohou stát „jejími oponenty a změnu zpomalit, či dokonce zablokovat.“ (Walterová, 2001).

Pedagogická práce učitelů vyšších stupňů škol je významně zakotvená v odbornosti předmětů, které jako vybrané studovali a nyní je učí a společně s procesy výuky těchto předmětů většinou zvládají i situace výchovného charakteru. Učitelé pro nejnižší stupeň vzdělávání – v mateřských školách – podstatnou část svého profesního výkonu zaměřují na celostní rozvoj dětí. Ten vychází ze základů osobnostního a sociálního rozvoje dětí, pokračuje přes jejich prvotní přijetí vzdělávacích nabídek

až po záměrné učení a výrazně souvisí s podněcováním celé širší řady raných projevů dětských dispozic až po nápravu vývojových nebo vznikajících poruch (Koťátková, Průcha, 2013).

Učitelé mateřských škol mohou získat odbornou kvalifikaci v současné době trojím způsobem:

- na středních pedagogických školách, tedy na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání zakončeného maturitou
- v nadstavbovém studiu na vyšších odborných školách
- v bakalářském studiu na úrovni terciárního vzdělávání na pedagogických fakultách v ČR
- v magisterském studiu v úrovni - na Pedagogické fakultě v Praze a na Pedagogické fakultě v Hradci Králové a v Olomouci.

V mezinárodním porovnání se požadovaná kvalifikace liší. V ČR je podle požadavku výše uvedeného zákona odborná kvalifikace dostačující, pokud má předškolní pedagog středoškolské odborné vzdělání. V porovnání s evropskými zeměmi je ČR mezi několika zeměmi, které nepožadují pro předškolní pedagogy vysokoškolské vzdělání. Některé země mají integrovanou přípravu učitelů předškolního a primárního vzdělávání.

Přípravné vzdělávání učitelů probíhá obvykle ve čtyřletých či pětiletých programech. Po učitelích primární a nižší sekundární školy je požadován především bakalářský titul, což platí také pro učitele na preprimární úrovni, s výjimkou studentů v České republice, v Německu, na Maltě, v Rakousku a na Slovensku, kde na preprimární úrovni postačuje kvalifikace z vyšší sekundární nebo postsekundární úrovně. Po učitelích vyučujících na vyšší sekundární škole je požádán magisterský titul. Ve většině evropských zemí existují i alternativní cesty k získání kvalifikace učitele, např. celoživotní vzdělávání (Průcha, 2002).

Pro srovnání této oblasti se sousední zemí uvádí ve své práci Stralczyńska, že tradičně jsou v Německu pedagogové pro předškolní zařízení vzděláváni především na sekundární a postsekundární úrovni. V posledních letech dochází ke strukturální a obsahové reformě přípravného i dalšího vzdělávání pedagogů. Nově byly nastaveny kvalifikační profily. Postupně se také etabluje odborná příprava na vysokoškolské úrovni. Je možno hovořit přímo o razantním vývoji. Zatímco v roce 2004 byly programy nabízeny pouze na třech vysokých školách, v roce 2011 existovalo již 85 studijních programů (68 bakalářských a 17 magisterských) a v roce 2015 počet dosáhl 114 studijních programů na 80 vysokoškolských institucích. (Robert Bosch Stiftung, 2011; Autorengruppe

Fachkräftebarometer, 2016). S rychlým početním rozvojem předškolních institucí (zvláště pro děti do tří let) byla spojena i obava z dequalifikace personálu, především kvůli zaměstnávání osob s nižším dosaženým vzděláním. Statistická data však ukazují, že v průměru došlo ke zvýšení vzdělanostní úrovně pedagogického personálu a že se celkový počet nekvalifikovaných pracovníků pohybuje pouze kolem 2 % (rok 2014). (Stralczynská, 2016).

Jak uvádí Syslová, kvalita učitelů a zkvalitňování systému jejich přípravy jsou považovány za klíčový nástroj vzdělávacích reforem. V mnoha zemích EU, ale také např. v USA a Austrálii, byly vytvořeny profesní standardy. Východiskem jejich tvorby jsou četné výzkumy, které identifikují klíčové prvky kvality učitele. Profesní standardy zpravidla popisují kompetenční požadavky či charakteristiku profesních činností, které jsou nezbytné pro kvalitní, či standardní výkon profese v dané zemi (Syslová, 2010).

V ČR došlo již k několikaletému úsilí definovat profesní standard učitele jako normu pro definování kvality jejich práce. První úsilí bylo již v roce 2000. Ačkoli je tvorba standardu zdůvodňována také prosperitou společnosti, která potřebuje vzdělané lidi, práce na standardu byly zastaveny.

V následujícím textu se bude práce pro srovnání se stavem v ČR věnovat koncepci standardů na Slovensku, kde jsou vytvořeny standardy zvlášť pro jednotlivé kategorie učitelů, tedy zvlášť pro učitele mateřských škol. Mají definované čtyři úrovně – začínající učitel, samostatný učitel, učitel s první atestací a učitel s druhou atestací (Pavlíková, 2009). Při tvorbě profesních standardů byly vymezeny tři základní dimenze – kompetence orientované na žáka, kompetence orientované na edukační proces a kompetence orientované na seberozvoj učitele předškolního vzdělávání. Na rozdíl od České republiky mají na Slovensku kariérní systém ukotvený v zákoně č. 317/2009 Zb., o pedagogických zamestnancích a odborných zamestnancích, který vznikl rok po přijetí nového školského zákona. Od roku 2009 se učitelé v intencích zákona vzdělávají v institucích, které mohou poskytovat akreditované vzdělávání. Učitelé tak získávají kredity, po dosažení určité výše mohou vykonat 1. nebo 2. atestaci. Přiznání atestace s sebou přináší vyšší příplatky a vyšší plat.

V ČR výměnou ministra školství (červen 2015) byl kariérní systém zastaven, respektive revidován novou ministryní. V současné době tedy není jasné, zda a v jaké podobě bude kariérní systém zařazen do legislativních požadavků na kvalitu nejen předškolního vzdělávání v České republice. České profesní standardy, vyjma prvního (Vašutová, 2001), byly tvořeny univerzálně pro všechny kategorie učitelů. Potíž v tomto pojetí je však vnímána v rozdílnosti kvalifikačních požadavků.

Tendence v předškolním vzdělávání směřují k tomu, že střední škola nemůže vybavit učitele mateřské školy takovými profesními znalostmi, které by odpovídaly současnému pojetí předškolního vzdělávání, jak je prezentováno v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání*.

V následujícím přehledu je uveden přehled požadované kvalifikace pro péči a vzdělávání dětí ve věku od 0 do šesti roků v některých zemích Evropské unie (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014).

Tabulka č. 6 Kvalifikace předškolních pedagogů ve vybraných státech

Stát	Stupeň vzdělání	Získaná kvalifikace
Belgie	Bc.	Mateřská škola
Bulharsko	Bc.	Mateřská škola + 1. st. ZŠ
Dánsko	Bc.	Mateřská škola / jesle
Finsko	Bc.	Mateřská škola/ jesle
Francie	VŠ – dva roky	Mateřská škola + 1. st. ZŠ
Holandsko	Bc.	Mateřská škola + 1. st. ZŠ
Itálie	VŠ – dva roky	Mateřská škola
Norsko	Bc.	Mateřská škola / jesle
Slovensko	Maturita/Bc.	Mateřská škola
Řecko	Bc.	Mateřská škola / jesle
Švédsko	Bc.	Mateřská škola/ jesle/ příp. 1. st. ZŠ

Důležitou otázkou je **vyvážené zastoupení mužů a žen**, neboť mezi zaměstnanci v předškolním vzdělávání významně převažují ženy. Tento stav není považován za vyhovující. Několik zemí stanovilo cíle pro přijímání mužů v této oblasti vzdělávání a péče nebo se snaží o vytvoření nové podoby této profese za účelem snížení genderové nerovnováhy. Musíme učinit vše pro to, aby se kariéra v odvětví předškolního vzdělávání a péče stala pro muže ve všech zemích EU atraktivnější (Evropská komise, 2011). Tendencí v Německu je významná snaha o **získání mužských pracovníků pro předškolní vzdělávání**. Oproti České republice je zde situace mnohem lepší. Význam zapojení mužů do vzdělávání dětí předškolního věku byl výzkumně zkoumán a ověřován v rámci iniciativy ministerstva (BMFSFJ) *Muži v předškolních zařízeních* a programu *VÍCE mužů v předškolních zařízeních*, který probíhal v letech 2011–2013 v podobě šestnácti modelových projektů ESF, v nichž bylo zapojeno na 1300 předškolních zařízení ve třinácti spolkových zemích (podpořeny

13 miliony euro). Záměrem projektu bylo informovat, motivovat a získat muže pro studium a práci předškolních pedagogů. Na projekt navazuje dlouhodobý ESF program ministerstva (BMFSFJ) *Rekvalifikace – muži a ženy v předškolních zařízeních*, jehož cílem je v letech 2015–2020 podporovat nejen zapojení mužů, ale také vznik nebo zlepšení vzdělávacích programů, které by formou kombinovaného studia umožnily pracujícím rekvalifikaci pro vykonávání práce pedagoga v předškolních zařízeních (otevření druhé profesní cesty). Program usiluje o systematické zvyšování počtu kvalifikovaných mužů a žen v předškolním vzdělávání (Stralczyńska, 2016).

3.4 Kvalita mateřské školy jako sledovaný trend úrovně předškolního vzdělávání

V pedagogickém slovníku nalezneme, že „kvalitou školy se teoreticky rozumí žádoucí či optimální úroveň jejího fungování a jejích produktů. Zejména v podmínkách tržního hospodářství, kdy se školy považují za součást služeb veřejnosti a žáci, resp. jejich rodiče, za klienty škol, se má za to, že dosahovaná kvalita školy je rozhodující pro její zdárnou existenci.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Nejen oblast předškolního vzdělávání, ale především jeho kvalita, se v posledních letech stává zájmem téměř celosvětové diskuze. Značná pozornost je této problematice věnována jak v rámci Evropské unie, tak v rámci celosvětových organizací, jakými jsou například UNESCO nebo OECD.

V souvislosti s transformací českého školství se stále častěji objevuje otázka: Co je kvalitní škola? Přestože se s termínem kvalita operuje poměrně často a v různých zákonných dokumentech, není nikde přesně specifikován (Straková, 2009).

Mezinárodní výzkumy kvality a efektivity přinášejí informace o tom, že důležitým faktorem kvality, je práce učitele. S touto informací se do popředí dostává kritika nedostatku pozornosti věnované výzkumu procesuální stránky vzdělávání. Výsledky přinesly informace o úskalích, která hodnocení kvality doprovází. Jde o tendence přeceňování výsledků na úkor procesů, např. zjišťování mechanického, zapamatování místo vyšších kognitivních dovedností (kompetencí), porovnávání škol výhradně podle výsledků žáků s nedostatečným zřetelem, ke kontextu (sociálnímu a etnickému původu žáků; vstupním znalostem žáků; jejich studijním předpokladům atd.), nedostatek pozornosti věnované hodnocení a oceňování práce učitelů (Průcha, 2009).

Pol uvádí, že analýza řady významných textů k tématu ukazuje, že školy jako učící se organizace bývají typicky spojovány se specifickým druhem chování - jednají s učiteli jako s odborníky, snaží se vytvářet podmínky pro co možná nejvyšší další vzdělávání pedagogů, povzbuzují učitele k tomu, aby se ujímali rolí učitelských lídrů a participovali na rozhodování o chodu školy jako celku, podporují spolupráci v zájmu zvyšování kvality práce, dbají na vhodné zapojování nových členů organizace do školního chodu a snaží se rozvíjet jejich potenciál, úspěšně působí v rámci vnějšího prostředí, snaží se prosazovat celostní pohled na školu, usilují o změnu toho, co je důležité, věnují pozornost i zdánlivě drobným a méně významným věcem řízení každodenního chodu školy (Pól, 2007).

Syslová upozorňuje na zaměňování pojmů kvalita a efektivita, které spolu sice souvisí, ale je mezi nimi rozdíl. Charakterizuje kvalitu jako stav, kdežto efektivitu jako proces, jak se k určitému stavu dostat. Tento proces ovlivňují další zdroje (lidské - děti, učitelé; finanční - materiál, pomůcky, zařízení školy) a jejich kvalita. Porovnáním několika přístupů definuje znaky kvalitní mateřské školy - společné stanovení a sdílení cílů školy, jejich konkretizace, participativní styl řízení, podpora spolupráce mezi učiteli, důraz na průběžnou autoevaluaci školy na základě jasných kritérií, přijetí odpovědnosti za výsledky vzdělávání, budování kvalitního učitelského sboru - motivující a oceňující profesní růst, otevřenost školy vůči rodičům a dalším partnerům, formulace cílů vzdělávání s důrazem na vyvážený rozvoj osobnosti dítěte, prokazatelně směřující k rozvoji kompetencí, pozitivní nedirektivní přístup k dítěti, konstruktivistické pojetí výuky- učitel nepředává hotové poznatky, dává přednost kooperativním formám učení apod. (Syslová, 2012).

3.5 Předškolní vzdělávání v současné mateřské škole a tendence v pojetí klimatu školy

Význam předškolního vzdělávání je především v možnostech podpory rozvoje osobnosti dítěte a také v možnostech podpory jeho zdravého, rozumového, citového a tělesného vývoje. Své důležité místo má rovněž podpora základních sociálních dovedností či vyrovnání přirozených nerovnoměrností ve vývoji dítěte. Předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny, rozvíjí je a obohacuje. Je etapou vzdělávání, v němž dítě získává především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro pokračující vzdělávání i celoživotní učení. Předškolní vzdělávání nabízí vhodné vzdělávací prostředí, které je pro dítě vstřícné, podnětné,

zajímavé a obsahově bohaté, v němž se dítě může cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně a které mu zajišťuje možnost projevit se, bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem. Hlavním úkolem předškolního pedagoga je připravovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe.

Optikou pedagogiky orientované na dítě je vzdělávací instituce – ať jde o školu základní či mateřskou – chápána jako služba dítěti, pomoc v jeho vývoji, jako místo, kde jsou cíleně a systematicky vytvářeny příležitosti ke kvalitnímu rozvoji s důrazem na všestrannost a vyváženost kultivace různých stránek dětské osobnosti (Spilková, 2008).

Aby mateřská škola mohla naplňovat všechny svoje funkce i své místo ve vzdělávacím systému, je nutné vytvořit odpovídající **klima**. Škola se stala jedním z pilířů institucionální struktury moderní společnosti a nástrojem politiky státu od zavedení povinného všeobecného vzdělávání. Školou procházejí všechny generace v období dětství a dospívání, a proto je škola předmětem zájmu veřejnosti. Škola se mění v kontextu kulturních, sociálních, politických a ekonomických procesů. Náročnou a zodpovědnou úlohu neplní škola ani v ideálních podmínkách, ani ve skleníkovém prostředí. Při své práci se musí vyrovnávat s řadou problémů, které jsou důsledkem působení vnějších i vnitřních podmínek a vlivů (Walterová, Černý, Greger, Chvál, 2010).

Školní klima je ovlivňováno řadou pozitivních, ale i negativních jevů. Ty mohou být způsobené **vedením školy**, učiteli, negativně působí problémy ve vzájemných vztazích. Školní vzdělávání kromě potřebných znalostí a dovedností musí formovat také dostatečnou sebedůvěru a důvěru v ostatní lidi. K tomu je nezbytné, aby škola byla vnímána jako prostředí, které se vyznačuje férovým přístupem a je vzdělávanými akceptováno a spoluvytvářeno. Jedním z výrazných faktorů, který ovlivňuje celkové výsledky práce školy, spokojenost pracovníků i žáků, pracovní výkonnost, ale i pověst školy, je její klima.

Školní klima je relativně stálý a dlouhodobý stav sociálního a pracovního fungování a vnímání pracoviště. Je výsledkem vztahů a kvality spolupráce všech zúčastněných. Školní klima v mateřské škole je jev především sociální a skupinový, který je vázán na své tvůrce, především na učitelky a ředitelku. Školní klima je jimi vytvářeno a zároveň na každého z nich zpětně působí a ovlivňuje jejich ochotu pracovat, odvádět kvalitní výkon a vytvářet příznivou atmosféru pro děti (Koťátková, Průcha, 2013).

Podle Renata Tagiuriho a Richarda Bessotha je pro klima školy významné vnímání, posuzování a hodnocení následujících oblastí školy žáky, učiteli a rodiči - kultury (např. kurikulum, hodnotový systém ve škole, image školy, symboly), sociálních vztahů (mezi jednotlivými skupinami ve škole i uvnitř těchto skupin), personálního složení (charakteristiky osob a jejich kompetence), ekologických aspektů (architektonické znaky a materiální vybavení, estetické uspořádání) (Grecmanová, Dopita, Poláchová, Skopalová, 2012).

Klima školy v několika posledních letech také zaznamenalo vývoj. V současné době se otázce školního klima věnuje větší pozornost. Pro dobré klima je podstatná vzájemná důvěra, úcta, morálka a soudržnost všech osob, které se podílejí na vzdělávání. **Klima školy** je ovlivňováno všemi složkami vnitřního prostředí školy. Rozhodující faktory, které vytváří a ovlivňují klima školy, jsou však její kultura, **kvalita managementu** a systém mezilidských vztahů. Vzdělávací instituce se zdravým a čínorodým klimatem se vyznačuje především takovými vztahy, které charakterizuje vzájemná důvěra a úcta mezi všemi osobami, které se na vzdělávání podílejí, jejich vysokou morálkou a soudržností.

Klima školy může být dobré, klidné, spolupracující, tvořivé, veselé. Příznivá atmosféra a smích, pohoda a pocit volnosti vytváří ze školy místo, kam vyučující a jejich žáci rádi chodí, kde se rádi stýkají a kde se udělá nejvíce práce (Světlík, 2006).

Závěr uvedené kapitoly je shrnutím tématu, jakým je klima školy. Jedním z předpokladů spolupráce je, že všichni členové týmu se musí chovat k sobě s respektem a vážností.

Úspěšný tým funguje, pokud jsou dodržovány tyto kroky - pozitivní vzájemná závislost – všichni členové týmu spolupracují na splnění společných cílů, aby uspěla skupina, musí uspět každý člen skupiny, individuální zodpovědnost – každý člen týmu je zodpovědný za svou práci, přímá interakce – každý se podílí na plnění úkolu, může přímo diskutovat s ostatními, sociální dovednosti – tým funguje efektivně, jestliže členové vzájemně komunikují, důvěřují si, vzájemně si pomáhají, naslouchají, hodnocení – je třeba mít adekvátní čas pro reflexi, hodnocení týmu, hodnocení společného úsilí a hodnocení růstu všech členů týmu (Gardošová, Dujková, 2003).

3.6 Exkurz do zahraničí z pohledu tendencí preprimární edukace

Jak uvádí Vlčková, mateřské školy v zemích EU jsou většinou **samostatnými institucemi**, jen výjimečně, jsou připojeny ke školám (např. Dánsko) či přímo obsahově integrovány do primárního vzdělávání (např. Nizozemí, Irsko). Součástí formálního školského systému jsou např. v Česku, ve Finsku, Francii, Německu.

Rozlišit lze tři základní typy institucí:

- a) Instituce poskytující převážně **péči**, které převládají pro děti ve věku do tří let, v některých zemích však až do školního věku.
- b) **Instituce neškolského typu** jako centra denní péče, herní skupiny apod. V některých zemích existuje pouze tento typ pro celý předškolní věk.
- c) **Školy** (podobně jako u nás). V původní patnáctce EU jsou méně časté než v nově přistoupivších (postkomunistických) zemích. Často jsou určeny pouze pro poslední předškolní rok a někdy bývají přímo ke školám přiřazeny (Vlčková, 2006)

V délce preprimárního vzdělávání jsou velké rozdíly. Nejkratší preprimární vzdělávání je např. v Řecku, Finsku, Portugalsku. Nejdelší (dvojnásobné oproti předchozím zemím) např. ve Francii, Belgii či Maďarsku. Míra účasti na preprimárním vzdělávání je v EU podobně jako v dalších vyspělých státech poměrně vysoká. Předškolní zařízení navštěvuje stále vyšší počet dětí. Základním trendem na úrovni ISCED 0 je snaha co nejvíce rozšířit preprimární vzdělávání jednak ve smyslu práva rodičů na místo pro své dítě v předškolním zařízení a jednak z důvodu kompenzační funkce tohoto stupně vzdělávání pro sociálně znevýhodněné vrstvy. Oba posledně jmenované trendy se projevují i v ČR (Vlčková, 2006). Poslední úprava školského zákona (561/2004Sb. ve znění pozdějších předpisů) stanovuje zavedení povinného posledního ročníku mateřské školy.

Autorka měla možnost získat informace o preprimárním vzdělávání v průběhu zahraničních stáží uskutečněných v rámci projektu Společně k inovativnímu vzdělávání, který zaštiťovala organizace Step by Step Česká republika, o.p.s. a MŠMT ve čtyřech evropských zemích. Lze říci, že podmínky pro preprimární edukaci v ČR jsou na velmi dobré úrovni a mnohé evropské, a to i vyspělé země by se od nás mohli učit a inspirovat se.

Preprimární vzdělávání zahrnuje v zemích EU různé typy vzdělávacích programů pro děti předškolního věku, často v jedné zemi působí souběžně, typicky jsou realizované v mateřských školách. Tradice předškolního vzdělávání je v zemích EU různá. Veřejné poskytování předškolní

výchovy bylo ve většině zemí EU zaváděno výrazně později než u nás, kde má tradici od 19. století a kde naopak soukromě zajišťované hlídání předškolních dětí je výjimkou. Základním trendem na úrovni ISCED 0 je snaha co nejvíce rozšířit preprimární vzdělávání jednak ve smyslu práva rodičů na místo pro své dítě v předškolním zařízení a jednak z důvodu kompenzační funkce tohoto stupně vzdělávání například pro sociálně znevýhodněné vrstvy. Oba posledně jmenované trendy se projevují i v ČR. Nový školský zákon (561/2004 Sb.) stanovuje právo rodičů na místo v mateřské škole a bezplatný poslední ročník mateřské školy.

Od 1. 9. 2017 je zaveden povinný poslední ročník předškolního vzdělávání. Co se týče trendu preprimárního vzdělávání obecně, zdokonaluje se, nabývá na významnosti a je více podporované. Dříve bylo spíše podceňované, a to jak v oblasti úrovně vzdělání předškolních pedagogů, tak kurikula. Dnes je chápáno jako základ celoživotního učení, jako příprava na školní vzdělávání a plní socializační funkci a kompenzační funkci v případě znevýhodněných a sociálně slabých rodin. Prosazuje se trend směrem k posílení vzdělávací složky předškolního vzdělávání (u nás běžné), trend k vyvážení dvou aspektů: vzdělávání a socializace. Podmínky v preprimární edukaci jako v ČR - zahrady, herny, ložnice, jídelny, třídy, provozní doba - jsou v zemích EU spíše výjimkou.

Jak uvádí Průcha, vzdělávací systémy ve světě jsou velmi specifické, jedinečné, vzájemně odlišné. Tím mám na mysli to, že ve vzdělávacích systémech jednotlivých zemí- i těch zemí, které jsou si jinak velmi podobné svými ekonomickými či sociálními parametry- se stále uchovává mnoho zvláštních, individuálních rysů. Vzdělávací systémy jsou totiž závislé na historických, kulturních, náboženských a jiných tradicích, že měnit jejich ustálená specifika je obtížné“(Průcha, 1999).

Pro předškolní vzdělávání v Evropě i jinde ve světě je příznačná jedna okolnost: současné postoje jak zahraničních odborníků, tak veřejnosti svědčí o vysoké důležitosti, kterou pro jednotlivce a celou společnost předškolní vzdělávání má. Zejména Evropská unie vyvíjí úsilí, aby se předškolní vzdělávání zdokonalovalo a obsáhlo co nejvíce dětí příslušného věku (Průcha, Koťátková, 2013). Terminologie předškolního vzdělávání v zahraničí se liší od terminologie v České republice. V české pedagogice a vzdělávací politice se pojem předškolní vzdělávání vztahuje na vzdělávání dětí od tří do šesti let. V zahraničí se péče o děti raného věku vztahuje i na děti mladší 3 let. Také v České republice začíná být vzdělávání dětí ve věku od dvou do třech let aktuální.

Další text obsahuje informace o předškolním vzdělávání v některých evropských zemích. Autorka čerpala z publikace autorů Syslová Z., Borkovcová I., Průcha J. Péče a vzdělávání dětí v raném věku.

Slovensko

Slovensko má dobře vyvinutou strukturu předškolního vzdělávání. To zajišťují mateřské školy, které vzdělávají děti ve věku od tří do šesti let. Až do roku 1993 byla na Slovensku povinná docházka u dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Od roku 1993 je předškolní vzdělávání dobrovolné. Mateřské školy musí tyto děti přijímat přednostně, vzdělávání je pro ně bezplatné. Jako v ČR, tak rovněž slovenské mateřské školy vytvářejí školní vzdělávací programy.

Anglie

Vzdělávací systém Anglie má určité specifické vlastnosti, a to jak ve srovnání s jinými zeměmi Evropy a světa, tak v rámci Spojeného království, kde působí souběžně čtyři vzdělávací systémy. Jsou mezi nimi shody, ale i některé odlišnosti a to i v předškolním vzdělávání a to například v délce vzdělávání před vstupem dětí do primární školy. Předškolnímu vzdělávání se přikládá velká společenská důležitost. Od roku 2005 mají všechny místní úřady povinnost zajistit všem dětem od věku tří let návštěvu předškolního zařízení. Rovněž jsou zařízení, která zajišťují výchovu dětí od věku dvou let. Instituce v celém Spojeném království jsou velmi rozmanité, avšak nejčastější institucí je mateřská škola. Ke sjednocení předškolního vzdělávání přispívá dokument rámcového kurikula pro „základní období“ vydaný v roce 2000.

Německo

Školství v Německu má ve světě vysokou prestiž. Předškolní vzdělávání se v Německu považuje za nezbytnou součást celoživotního vzdělávání. V současnosti je zajišťováno několika druhy institucí. Tradiční je mateřská škola pro děti ve věku 3 – 6 let. Od roku 1996 mají všechny německé matky zákonné právo na umístění dítěte předškolního věku v mateřské škole. „Školní mateřské školy“ jsou v některých spolkových zemích zřízeny pro děti, které dosáhly věku pro zahájení povinné školní docházky 6 let, avšak nejsou pro školní docházku zralé. Podobným zařízením jsou „přípravné třídy“ pro děti ve věku 5 let, kterým chtějí rodiče poskytnout zvýšenou přípravu pro vstup do školy v předpokládaném věku 6 let. Tyto třídy fungují při primárních školách. Výrazným trendem

předškolního vzdělávání v Německu je důraz na začleňování dětí mladších 3 let do raného předškolního vzdělávání. Kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání mají v Německu podobně jako v České republice vícestupňovou hierarchii.

Na národní úrovni vytyčuje základní cíle, obsahy a podmínky již zmíněný *Společný rámec pro rané vzdělávání v předškolních zařízeních* (*Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*) z roku 2004. Jednotlivé spolkové země dále zohledňují svá regionální specifika a konkretizují kurikulum v 16 zemských vzdělávacích plánech. Poslední stupeň představují pedagogické koncepce, které si vytvářejí samotná předškolní zařízení. V některých případech formulují pedagogické koncepce pro svá předškolní zařízení samotní zřizovatelé. Předškolní zařízení pak doplňují jen informace týkající se jejich konkrétního fungování. Každé předškolní zařízení musí mít ve své pedagogické koncepci popsanou implementaci vzdělávacího plánu dané spolkové země (Stralczynská, 2016)

Norsko

Stát patří do skupiny zemí, které jsou ekonomicky nejbohatší. Převážná část školních institucí je státní, soukromé školy dosahují celkově asi 5%. Předškolní vzdělávání v Norsku má progresivní charakteristiky ve srovnání se zahraničím. Podle zákona o mateřských školách mají všechny děti právo na předškolní péči a vzdělávání, a to již od prvního roku života až do věku šesti let, kdy začíná povinné školní vzdělávání. Základní institucí jsou mateřské školy s celodenní nebo polodenní péčí. Speciální mateřské školy jsou v Norsku ojedinělé, většina dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je integrována v běžných mateřských školách. Specifičností předškolního vzdělávání v Norsku je to, že všechny mateřské školy musí fungovat podle Rámcového programu pro obsah a úkoly předškolního vzdělávání, který vydalo ministerstvo vzdělávání a vědy. Každá mateřská škola musí vypracovávat každoročně individuální program své činnosti, a to v koordinaci se zástupci rodičů v řídicím výboru školy.

Švédsko

Švédsko je výrazným reprezentantem sociálního státu, v němž důležitou roli zaujímá princip rovnosti obyvatel, což se projevuje i ve školním vzdělávání. Jednotné vzdělávání slouží k cíli, aby všechny děti, mládež a dospělí měli stejné příležitosti ke vzdělávání. Předškolní vzdělávání ve Švédsku je dobře zabezpečeno v důsledku zákonných opatření stanovujících, že obce jsou povinny

zajišťovat kvalitní fungování mateřských škol a péči o děti raného věku. Účast dětí v předškolním vzdělávání je velmi vysoká. Specifikem švédského předškolního vzdělávání je to, že trvá až do věku sedmi let, kdy děti zahajují povinné základní vzdělávání.

Kvalita předškolního vzdělávání se v rámci Evropské unie stala velmi důležitým tématem. Proběhlo mnoho aktivit, které zdůrazňovaly význam kvalitního předškolního vzdělávání. Velkou výzvou pro Českou republiku je pojetí péče a vzdělávání dětí ve věku od 0 do třech let (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014). MŠMT zpracovalo text „Analýza podmínek a možnosti zařazování dětí od dvou let věku do mateřských škol a vyhodnocování dalšího řešení rozšíření péče o děti do tří let“. Důvodem je to, že přijímání dětí ve věku od dvou do tří let do mateřských škol má díky nižšímu počtu starších dětí hlásících se k předškolnímu vzdělávání stoupající tendenci. V současné době je povinností ředitele zajistit optimální podmínky pro vzdělávání, a to i pro děti ve věku od dvou do tří let, pokud se v mateřské škole vzdělávají.

3.7 Zavedení povinného předškolního vzdělávání v ČR a v některých zemích jako součást reformních kroků, porovnání tohoto trendu se zahraničím

Tomuto tématu se bude autorka věnovat z toho důvodu, že uvedená změna v předškolním vzdělávání, která vychází ze strategií vzdělávací politiky, zasáhla mateřské školy v poměrně nedávném období.

S účinností od 1. 9. 2017 je v ČR zavedeno povinné předškolní vzdělávání pro děti, které dosáhnou pátého roku věku před začátkem školního roku až do zahájení povinné školní docházky v základní škole, které vychází z novelizace zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Právní východiska pro povinné předškolní vzdělávání:

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů - § 34 a násl., zejména § 34a a 34b, § 123 odst. 2, § 179 odst. 3 a 4, vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění pozdějších předpisů, Opatření ministryně

školský, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, čj. MSMT-2405/2016-2.

3.7.1 Jaké jsou způsoby plnění povinného předškolního vzdělávání v ČR

Pravidelná denní docházka do mateřské školy, individuální vzdělávání dítěte, vzdělávání v přípravné třídě základní školy nebo ve třídě přípravného stupně základní školy speciální, vzdělávání v zahraniční školené území ČR, ve které MŠMT povolilo plnění povinné školní docházky.

Povinné předškolní vzdělávání má posílit školní připravenost dětí pro vstup do základní školy. Podmínky pro povinné předškolní vzdělávání jsou stanoveny tak, aby se zvýšila možnost zapojit do hlavního vzdělávacího proudu dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Tendencí je také snížení počtu odkladů povinné školní docházky.

Dříve než v šesti letech jsou děti povinně „zaškolovány“ v některých státech Evropy (např. Bulharsko, Kypr, Litva, Lucembursko, Maďarsko, Polsko, Rumunsko Řecko, Švýcarsko). Většinou platí tato povinnost od pěti let, ve výjimečných případech dokonce od čtyř. Povinné vzdělávání pětiletých dětí probíhá většinou jako předškolní vzdělávání, a to v mateřské či v základní škole, výjimečně je součástí školního vzdělávání. Např. v Nizozemí jsou od roku 1985 mateřské školy integrovány do systému základního vzdělávání, povinná školní docházka je podle zákona stanovena od pěti let věku dítěte a trvá do šestnácti. V Rumunsku byla podle zákona z roku 1999 povinná školní docházka z původních osmi let prodloužena na devět. Děti začínají povinné vzdělávání ve věku mezi šestým a sedmým rokem, předškolní vzdělávání v posledním roce je povinné. Naproti tomu jsou země (např. Bosna a Hercegovina, Černá Hora, Estonsko, Finsko, Lotyšsko, Ukrajina), kde se děti povinně vzdělávají až od sedmi let. Např. ve Finsku všechny děti, které trvale pobývají na jeho území, musí povinně absolvovat základní vzdělávání v délce devíti let. Zahajují je v roce, v němž dovrší sedmý rok věku. Systematická předškolní výchova a výuka poskytované ve střediscích denní péče (mateřských školách) nebo – v případě šestiletých dětí – v základních školách v ročníku, který předchází zahájení školního vzdělávání, je nepovinná. Specificky řeší problém Lichtenštejnsko. Všechny děti, které dosáhly věku čtyř let, mají podle zákona právo účastnit se dvouletého předškolního vzdělávání, které je pro většinu dětí nepovinné. Výjimku tvoří děti, jejichž prvním jazykem není němčina, pro tyto děti je předškolní vzdělávání od pěti let povinné. Během tohoto roku děti získávají nejen značnou jazykovou podporu, ale zároveň je kladen důraz na

všestranný rozvoj dítěte. V současné době v některých zemích narůstají tendence změnit celý systém předškolního a počátečního vzdělávání tak, aby povinné vzdělávání začínalo co nejdříve. Příkladem tohoto řešení může být např. Švýcarsko (podobně i Německo). Zde probíhá proces, jehož cílem je sladit předškolní a počáteční vzdělávání, zlepšit kvalitu počátečního vzdělávání a standardizovat jeho úroveň. Probíhá ověřování různých modelů, jak obě úrovně co nejlépe propojit (www.rvp.pv).

3.7.2 Povinná školní docházka v některých evropských státech

Tabulka č. 2 - Povinná školní docházka

Stát	Předškolní vzdělávání	Povinná školní docházka
Belgie	nepovinné	od 6 do 16 let
Bulharsko	1 rok povinný (v MŠ nebo v přípravném ročníku ZŠ)	od 5 do 16
Dánsko	nepovinné	od 6/7 do 16/17 let
Finsko	nepovinné	od 7 do 16 let
Francie	nepovinné	od 6 do 16 let
Island	nepovinné	od 6 do 16 let
Itálie	nepovinné	od 6 do 16 let
Kypr	povinné pro děti od 4 let 8 měsíců do 5 let 8 měsíců	od 4 let 8 měsíců do 15 let
Maďarsko	povinné od 5 let	od 6 do 18 let
Německo	nepovinné	od 6 do 15/16 let
Nizozemí	nepovinná	od 5 do 16 let
Norsko	nepovinné	od 6 do 16 let
Polsko	povinné pro děti od 6 let	od 7 do 16 let
Rakousko	nepovinné	od 6 do 16 let
Slovensko	nepovinné	od 6 do 16 let
Velká Británie – Anglie	nepovinné	od 5 do 16 let
Švédsko	nepovinné	od 6/7 do 15/16

Zdroj www.rvp.pv.cz

Jaká je skutečnost v ČR v současné době?

Podle informací Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále také „MŠMT“) se do povinného předškolního vzdělávání v prvním roce jeho fungování nepodařilo zapojit až 3 % pětiletých dětí. Jde tak přibližně o 3 400 dětí, které mohou mít ztížený nástup do první třídy základní školy kvůli chybějící systematické předškolní přípravě (MŠMT, 2017).

K problematice povinného předškolního vzdělávání vydala Doporučení veřejná ochránkyně práv. Mimo jiné v něm uvádí:

Povinné předškolní vzdělávání přineslo mnohým mateřským školám a obcím (zřizovatelům) zvýšenou administrativní zátěž. Individuální přístup k dětem a jejich rodičům může komplikovat velký počet dětí ve třídě mateřské školy. Velmi si cením náročné práce všech učitelů a učitelek v mateřských školách, vedení škol a pracovníků obcí a měst, kteří mají agendu předškolního vzdělávání na starosti.

Předškolní vzdělávání má významný vliv na úspěch dítěte v jeho dalším životě. Je proto nezbytné, aby MŠMT, ČŠI, obce a mateřské školy vzájemně spolupracovaly a vytvořily podmínky k tomu, aby k němu měly přístup i děti ze sociálně a ekonomicky znevýhodněného prostředí. Těm totiž pomůže nejvíce (Šabatová, 2019).

3.7.3 Dopady povinného předškolního vzdělávání za období 1. pololetí školního roku 2017 / 2018 (ČŠI, 2018)

V této části se práce věnuje obsahu tematické zprávy, jenž je zaměřená na dopady legislativní změny, která spočívá v ukotvení předškolního vzdělávání v posledním ročníku jako povinného. Tematická zpráva se opírá o výsledky inspekční činnosti v 1. pololetí školního roku 2017/2018. V závěru zpráva uvádí, že zavedení posledního roku jako povinného nepřineslo kromě zvýšeného nárůstu administrativy žádné výraznější změny. Specifikována byla zjištění pozitivní – zavedení povinného předškolního vzdělávání mělo malé dopady na personální podmínky škol, rovněž se nevyskytovaly specifické problémy s adaptací u dětí, které do MŠ nastoupily až v pěti letech. Specifikována byla rovněž negativní zjištění. Jedním z nich je nárůst administrativy pro pracovníky škol a rovněž zjištění, že se nepodařilo zapojit děti, pro které by bylo předškolní vzdělávání přínosem. Jedná se o děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, které neumí adekvátně reagovat na potřeby dětí v oblasti vzdělávání. Další neukotvenou oblastí je režim individuálního vzdělávání, kdy

školy formálním ověřováním neposkytují zákonným zástupcům potřebnou zpětnou vazbu. Tematická zpráva obsahuje doporučení pro MŠMT, zřizovatele a školy zejména z toho důvodu, že záměr, kterým bylo zajistit účast na předškolním vzdělávání u dětí, které se jej v minulosti nezúčastňovaly, se nepodařilo naplnit.

4 VÝVOJ A POSTAVENÍ ČŠI, JEJÍ ČINNOST V SOUVISLOSTI S HODNOCENÍM KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ A IDENTIFIKOVÁNÍM TENDENCÍ VÝVOJE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jelikož se práce zabývá analýzou výročních zpráv ČŠI, následující část se bude věnovat činnosti této státní organizace. Jak uvádí Zatloukal, ČŠI prochází od roku 2013 významnými změnami spočívajícími v akcentu na zvyšování kvality inspekční činnosti a vypovídající hodnoty jejich výstupů, které by měly školám, školským zařízením i vzdělávacímu systému jako celku poskytovat relevantní informace ve vztahu k hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, včetně konkrétních doporučení pro další činnost směřující ke zvyšování kvality vzdělávání každého dítěte, žáka či studenta (Zatloukal, 2017). **Vývoj** této instituce sahá do historického období roku 1774, kdy vydala císařovna a česká královna Marie Terezie Všeobecný školní řád, který kromě povinného vzdělávání dětí od 6 do 12 let také zavedl systematizovaný dozor nad školami. V této době se objevil školdozorce – inspektor. Byl jím obvykle místní duchovní správce, na ekonomické záležitosti dohlížel světský školní dozorce. Ten kontroloval například dostatek dříví ve školách nebo zásobu učebnic. Také dbal na to, aby byl učitel pracovitý. Nejdůležitější povinnost, kterou školní dozorce měl, byl dohled nad docházkou žáků, ověřování jejich znalostí a také kontrola práce a chování učitele ve škole a rovněž mimo školu. (www.csicr.cz).

Česká školní inspekce (dále „ČŠI“) byla zřízena 1. ledna 2005 zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v návaznosti na § 7 odst. 3 zákona č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České republiky, ve znění pozdějších předpisů. Je správním úřadem s celostátní působností, který je organizační složkou státu a účetní jednotkou. Vykonává nezávislou inspekční činnost. ČŠI zajišťuje externí hodnocení vzdělávací soustavy v České republice, a to v oblasti vzdělávání a školských služeb poskytovaných školami a školskými zařízeními zapsanými ve školském rejstříku. ČŠI dále zpracovává koncepční záměry inspekční činnosti a systémy hodnocení vzdělávací soustavy, provádí inspekční činnost ve všech školách a školských zařízeních zapsaných ve školském rejstříku bez ohledu na zřizovatele a také v zahraničních školách. Inspekční činnost se provádí i na základě podnětů, stížností a petic, které svým obsahem spadají do působnosti ČŠI.

ČŠI dále zajišťuje sběr údajů o tzv. školních úrazech, školní inspektoři se účastní konkursních řízení na ředitele škol a školských zařízení, komisionálního přezkoušení a opravné zkoušky na žádost krajského úřadu. Konkrétní úkoly jsou podrobněji popsány ve školském zákoně a v souvisejících podzákonných normách.

Při výkonu své činnosti se ČŠI řídí základními právními předpisy - zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, vyhláška č. 17/2005 Sb., o podrobnějších podmínkách organizace České školní inspekce a výkonu inspekční činnosti, zákon č. 255/2012 Sb., o kontrole (kontrolní řád), zákon č. 320/2001 Sb., o finanční kontrole ve veřejné správě a o změně některých zákonů (zákon o finanční kontrole), ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 500/2004 Sb., správní řád, ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím, ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 85/1990 Sb., o právu petičním.

Vývoj vzdělávání je nutné sledovat, vyhodnocovat a na základě analýzy stanovovat záměry a opatření pro další práci vzdělávací instituce. Podle Zatloukala je zpětná vazba pro výkon vzdělávací soustavy i vzdělávání v jednotlivých školách a školských zařízeních velmi důležitou součástí řízení vzdělávání v každé vyspělé zemi. V České republice plní tuto roli Česká školní inspekce. Hlavním smyslem aktivit je sledovat, zjišťovat a hodnotit zejména kvalitativní složky vzdělávání, kterým dominují jednotlivé pedagogické procesy, a poskytovat tak nejrozličnějším zainteresovaným skupinám formativně orientované, pravidelné a komplexní informace o kvalitě předškolního, základního, středního, vyššího odborného a jiného vzdělávání (Zatloukal, 2017).

ČŠI získává a analyzuje informace o vzdělávání dětí, žáků a studentů v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách, ale také ve školských zařízeních zapsaných do školského rejstříku. ČŠI zjišťuje a hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání podle příslušných školních vzdělávacích programů a akreditovaných vzdělávacích programů. Dále také s ohledem na naplnění školního vzdělávacího programu a jeho souladu s právními předpisy a rámcovým vzdělávacím programem. Získává tak objektivní informace o stavu a o kvalitě vzdělávací soustavy v České republice. Inspekční a kontrolní činnost provádějí školní inspektoři a kontrolní pracovníci, kteří kromě hodnotící činnosti provádějí i činnost kontrolní, při které se kontroluje dodržování právních

předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání a školských služeb. Kontrolní pracovníci provádějí také veřejnosprávní kontrolu, kterou kontrolují využívání finančních prostředků ze státního rozpočtu. Návštěvy škol a školských zařízení probíhají pravidelně v inspekčních cyklech. Od školního roku 2013/2014 se přešlo z tříletého inspekčního cyklu na šestiletý (www.csicr.cz).

Inspekční činnost poskytuje školám a školským zařízením inspekční výstupy, které jsou zpětnou vazbou pro jejich činnost. Tyto výstupy jsou podkladem pro sledování **vývoje** jednotlivých škol vzhledem k jejich činnosti. ČŠI také vydává souhrnné informace, které hovoří o úrovni vzdělávání v rámci vzdělávací soustavy. Souhrnným zjištěním je výroční zpráva, která vychází z podkladů zjištěných během inspekční činnosti. V následující části práce jsou blíže specifikovány jednotlivé typy inspekční činnosti, jejichž zjištění slouží jako podklad pro výroční zprávy.

Výroční zpráva ČŠI obsahuje komplexní informace o stavu vzdělávání a vzdělávací soustavy vycházející z inspekční činnosti za předcházející školní rok. Na základě údajů a dat uvedených ve výročních zprávách lze sledovat vývoj vzdělávání, jeho podmínek, nové trendy, silné oblasti, ale také příležitosti pro zlepšení stavu. Výroční zprávy ČŠI stanovuje §174 odst. 16 zákona č. 561/2004. Kromě poznatků o podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání ve sledovaných oblastech obsahuje také hodnocení efektivnosti vynakládaných prostředků státního rozpočtu a analýzu úrovně finančních a materiálních podmínek v navštívených školách a školských zařízeních. Výroční zpráva je zveřejňována každoročně v prosinci na webových stránkách ČŠI. Jelikož se jedná o data, která jsou z přímé pedagogické praxe, předpokládá se, že výroční zprávy přispějí k tvorbě efektivních vzdělávacích postupů a že budou užitečným zdrojem informací pro všechny, kterým záleží na kvalitě a efektivitě vzdělávání dětí, žáků a studentů. V posledním období má výroční zpráva svoji tradiční strukturu, výroční zpráva za školní rok 2015/2016 obsahuje nově kapitolu popisující naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, která je základním koncepčním dokumentem pro tvůrce vzdělávací politiky. Ve výroční zprávě ČŠI vymezuje, jakým způsobem se ve svých činnostech podílí na naplňování tří základních prioritních oblastí, kterými jsou: snižovat nerovnosti ve vzdělávání, podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad, odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém. Výroční zprávy projednávají poslanci a senátoři na jednání Výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR, kde hlavní zjištění, závěry a doporučení obsažené ve výroční zprávě představuje ústřední školní inspektor a náměstek ústředního školního inspektora. V obou školských výborech byly zjištění, závěry a doporučení obsažené ve výroční zprávě České školní inspekce za dané školní

roky pozitivně přijaty, zpráva byla hodnocena jako velmi dobře zpracovaný a kvalitativně velmi silný dokument poskytující relevantní, objektivní a komplexní informace o stavu počátečního vzdělávání v daném školním roce a podrobně popisující pozitiva, problémy, rizika i příležitosti počátečního vzdělávání v ČR. Poslanci i senátoři zároveň shodně konstatovali, že zjištění, závěry a doporučení České školní inspekce je třeba vnímat velmi vážně a důsledně s nimi na všech úrovních dále pracovat. Ocenili její kvalitní zpracování, relevantnost jejího obsahu, množství zajímavých a důležitých informací a podnětů pro tvůrce vzdělávacích politik. Zároveň vyzdvihli širokou využitelnost získaných inspekčních dat pro další činnosti související se zkvalitňováním vzdělávání v České republice. Členové senátního i poslaneckého školského výboru po rozsáhlé diskuzi vzali výroční zprávu jednohlasně na vědomí. (www.csicr.cz).

4.1 Inspekční činnost v MŠ jako podklad pro získávání podkladů při tvorbě výročních zpráv

Hlavní zákonnou normou, která definuje pravidla pro vzdělávání, je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Stanovuje, jak má být prováděno hodnocení škol ve vztahu k plnění cílů výchovy a vzdělávání (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014). Školní inspektoři, kteří provádějí inspekční činnost v MŠ, by měli znát specifika tohoto typu vzdělávání oproti jiným školám. Patří sem to, že s výjimkou posledního ročníku docházky dětí není docházka povinná, vzdělávání není ukončeno předepsaným stupněm vzdělávání. Také je důležité vědět, že MŠ poskytují funkci výchovnou, socializační a vzdělávací, ale rovněž se jedná o veřejnou službu.

Předškolní vzdělávání nespočívá ve vyrovnávání výkonů dětí, ale ve vyrovnávání jejich šancí – tzn., že každému jedinci jsou vytvářeny takové podmínky, aby mohl dosáhnout optimálních výsledků učení na úrovni osobních možností a předpokladů (Syslová, 2015).

Inspekční činnost v MŠ je stejně jako u jiných typů škol plánována podle stejných postupů a zásad. Stejně jako u jiného druhu vzdělávání ČŠI v MŠ hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání. Při vlastním vstupu do MŠ inspekční tým sleduje prostředí školy, analyzuje povinnou dokumentaci a další dokumenty, provádí hospitační činnost v průběhu dopoledních činností, pobytu venku a odpoledních činností. Na konci inspekční činnosti vedoucí týmu seznamuje ředitele školy s výsledky inspekční činnosti, s dalšími zákonnými postupy a s výstupy inspekční činnosti.

Inspekční činnost v MŠ je specifická i z toho důvodu, že jsou jak velké školy, ale také jednotřídní školy, specifické jsou mateřské školy – subjekty, které tvoří několik pracovišť. MŠ ale také bývají součástí právního subjektu ZŠ – MŠ, kde se na inspekční činnosti podílejí školní inspektoři jak pro mateřskou, tak pro základní školu.

4.2 Školní inspekce v některých zemích OECD a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání (ČŠI, 2015)

V této části práce se bude autorka věnovat činnosti školní inspekce v zahraničí. Jedná se o vhled do způsobu provádění evaluační činnosti v některých zemích pro možnost porovnat tuto oblast s prováděním inspekční činnosti v ČR. Informace byly čerpány z materiálu „Analýza současných systémů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání“, který byl zpracován v rámci projektu „Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice“ (NIQES).

Austrálie

Inspekční činnost ve škole probíhá ve dvou rovinách, přičemž je zasazena do celkového vzdělávacího systému. První rovina inspekční činnosti je spojena s hodnocením ze strany školního inspektora odpovědného za definovanou skupinu škol. Hlavní role inspektora spočívá v hodnocení výkonnosti ředitelů a jednak v hodnocení naplnění standardů vzdělávání. V případě pochybnosti o kvalitě výsledků vzdělávání, realizuje inspektor další šetření. Naopak v případě spokojenosti s naplňováním standardů vzdělávání závisí termín další inspekce na dohodě s ředitelem. Druhá rovina inspekční činnosti je spojena s hodnocením expertní skupinou, jejímž úkolem je identifikovat problémové školy, u nichž je následně provedeno hloubkové šetření na bázi spolupráce s ředitelem školy a příslušným školním inspektorem.

Dánsko

Pravidelná inspekční činnost není v případě dánských škol prováděna. Relativně malý inspekční tým přistupuje k inspekční činnosti tehdy, pokud se škola dlouhodobě liší od jiných škol ve svých výsledcích. Hlavním nástrojem hodnocení celého vzdělávacího systému Dánska je dlouhodobě mezinárodní testování.

Finsko

Představuje stát s vysoce specifickým systémem sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání, který je dlouhodoběji charakteristický vynikajícími výsledky v mezinárodních hodnoceních. Otázka hodnocení škol je ve Finsku ovlivněna jednak absencí školní inspekce, která byla zrušena na začátku 90. let 20. století a jednak odmítavým postojem k celoplošnému testování žáků se zveřejňováním výsledků.

Irsko

Externí hodnocení irských škol je primárně založeno na práci školní inspekce, jejíž práce má tradici až do 19. století. Hlavní misí školní inspekce v Irsku je jednak poskytovat záruku kvality vzdělávání a jednak zlepšovat výsledky vzdělávání. Za tímto účelem se práce irské školní inspekce orientuje jak na hodnocení souladu práce školy s legislativou, tak na poradní roli při zlepšování vzdělávacího procesu. Činnost irské školní inspekce je tak orientována zejména na témata managementu a plánování školy, realizace vlastní výuky a podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci své činnosti realizuje irská školní inspekce různé typy inspekcí - úplná inspekce se týká komplexního hodnocení celé školy, záměr inspekce je ohlášen cca tři týdny předem a krátká, náhodná inspekce, která není ohlášená dopředu a zaměřuje se na hodnocení výuky ve třídě.

Německo

Externí hodnocení škol je primárně založeno na práci školní inspekce, která je v případě Německa organizována na úrovni spolkových zemí. Z toho důvodu se mohou procesy školní inspekce uvnitř Německa lišit. Práce inspekce je založena na tzv. orientačním rámci kvality školy, který definuje očekávanou podobu dobré školy ve vztahu k jejím znakům a kritériím, a to v řetězci oblast kvality – znak kvality- kritérium kvality – indikátor kvality. Cyklus inspekcí probíhá jednou za 4-6 roky. V Německu probíhá posilování poradní role školní inspekce jako impulsu pro zvyšování kvality na úkor role kontrolní spojené s hodnocením souladu činnosti školy se zákonem.

Norsko

Práce školní inspekce má specifické postavení. Ta je v Norsku poměrně novým institucionálním fenoménem, který od roku 2006 vyvíjí koordinovaný přístup k inspekční činnosti, která není primárně zaměřena na školu, nýbrž na zřizovatele a soulad jeho aktivit s legislativními požadavky.

Samotná škola se objevuje zejména v hodnocení komunikačních vazeb škola – zřizovatel. Vzdělávací proces není hodnocen. Vedle práce školní inspekce je druhým externím nástrojem pro hodnocení norských škol norské národní testování.

Rakousko

Hlavní role školní inspekce spočívá v dohledu nad školami a systémem škol dané správní oblasti. Hodnocení učitelů je věcí managementu školy, školní inspekce vstupuje do hodnocení pouze v případech vážných pochybení. Hlavní zájem školní inspekce je orientován na efektivitu a kvalitu vzdělávání. Vše musí být v souladu s právní, administrativní a ekonomickou přiměřeností. Hodnocení ze strany školní inspekce vychází ze školních programů a sebehodnocení školy, hlubší hodnocení je realizováno při identifikaci vážnějších problémů. Informace jsou sbírány při návštěvě školy a rozhovory s aktéry vzdělávání. Základní rámec práce rakouské školní inspekce je formulován velmi volně. Školní inspektor zastává roli externího manažera kvality ve svém správním území.

Slovensko

Slovenská školní inspekce představuje státní dohledový orgán v oblasti počátečního vzdělávání. Inspekční činnost slovenské školní inspekce probíhá zejména v podobě hodnocení pedagogického procesu včetně kvality vzdělávání, souladu školního vzdělávacího programu se státním vzdělávacím programem, hodnocení materiálně-technických podmínek a hodnocení kvality managementu vzdělávání.

Kritika slovenské školní inspekce se týká byrokratičnosti a formálnosti aplikovaných postupů (Hajdúková, 2012), kdy prakticky žádná slovenská škola není zařazena do kategorie neuspokojivých výsledků (Korduliaková, Lukačková, 2009). Na tomto základě vznikají úvahy o posunu podoby školní inspekce.

5 POJETÍ POSTAVENÍ ŘEDITELE ŠKOLY V SOUVISLOSTI S TENDENCEMI PŘI ZAJIŠTĚNÍ KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ

Tato část práce se bude věnovat práci ředitele školy nejen mateřské, ale souhrnně všech typů škol a školních zařízení. Autorka vychází ze znění školského zákona, kdy § 164 – 166 pojednává o řediteli školy a školského zařízení bez ohledu na jednotlivé typy škol. Z toho důvodu jsou rovněž zmiňovány výsledky OECD - TALIS, které byly získány při realizovaném šetření na základních školách, jelikož souvisí rovněž se specifikou práce ředitele mateřské školy.

„Mějme na paměti, že ředitelé jsou klíčovým prvkem kvality škol“ (Zatloukal, 2017).

Zásadní postavou stojící v čele každé školy je její ředitel. Jeho význam je dán nejen legislativním vymezením této funkce v základních zákonech vzdělávacího systému České republiky, jednak je takto označován ve strategických dokumentech České republiky, v mezinárodních doporučeních a mezinárodních srovnávacích šetřeních - např. TALIS 2013 (Bacík, 2006).

Vynikající ředitel může výsledky vzdělávání ve škole zlepšit oproti řediteli průměrnému až o 20 procentních bodů na relativním rozdělení škol (Marzano, Waters, Mcnulty, 2005).

Školu vede a řídí ředitel. Ředitel školy je pracovník školy pověřený zákonem k výkonu některých funkcí státní správy ve školství. Jeho kompetence ve vztahu ke škole, veřejnosti, obci aj. jsou rozsáhlé. Zejména řídí školu, předškolní zařízení nebo školské zařízení, odpovídá za plnění školních vzdělávacích programů, za odbornou, výchovnou a vzdělávací praxi, efektivní využívání finančních prostředků (Průcha, 2008).

Tendence v práci ředitele ovlivnily významné změny v České republice po roce 2 000. Reformou veřejné správy získaly školy právní subjektivitu a každá škola dostala povinnost vytvořit si svůj školní vzdělávací program, který musí vycházet z příslušného rámcově vzdělávacího programu. Tím se stal český vzdělávací systém jedním z nejvíce decentralizovaných systémů v rámci Evropy (Zatloukal, 2017).

Řízení mateřské školy, stejně jako ostatních typů škol, doznalo radikální proměny. Tou nejzásadnější, související se strategickou linií Bílé knihy, je přechod od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování. Decentralizace měla zajistit zlepšení kvality řízení za spoluúčasti dalších partnerů, jakými jsou např. rodiče, obce, pedagogicko-psychologické poradny apod. Současně měla posílit autonomii škol a kompetence ředitelů. Na takto řízenou školu ovšem nebyli v

dostatečné míře připraveni nejen ředitelé škol, ale ani úředníci veřejné správy či další partneři (Bečvářová, 2003; Pol, 2007; Straková, 2009).

Tendence v předškolním vzdělávání mají základ právě na základě uvedených změn. V současné době je nutné, aby ředitelé škol byli profesionály nejen v oblasti ekonomiky a práva, ale také v řízení pedagogického procesu. Ředitel jako nositel a garant školského vzdělávacího programu, musí vnímat školu systémově, citlivě zvažovat a sledovat oblasti, které školy ovlivňují, aby je pak spolu se svým týmem vedl a profiloval – vytvářel novou kvalitu školy (Bacík, 2006).

Je nepochybné, že práce ředitelů škol v českém prostředí nepostrádá na významnosti. Na jedné straně se školy ocitají v poměrně decentralizovaném prostředí a záleží na jejich lídrech, jak této relativní volnosti využijí ku prospěchu učení žáků a rozvoje školy jako celku, na straně druhé nelze nevidět četné vnější okolnosti, které do života škol i do práce ředitelů vstupují a ovlivňují ji. V tomto tlaku vnitřních okolností a vnějších očekávání se pak vytváří specifické způsoby práce ředitelů škol, tedy to, co bývá nazýváno vedením, případně řízením školy (Zatloukal, 2013).

Zásadní změny do vývoje školy zavádí její ředitel. Pokud je ředitel leaderem, musí rozumět vzdělávacímu procesu a musí rozumět tomu, co to znamená řízení jeho kvality. Pracovní místo ředitele školy s sebou přináší plnění celé řady úkolů, na které nebyl pedagogický pracovník v průběhu svého vzdělávání připraven. Očekává se od něj, že bude disponovat manažerskými dovednostmi, ale bude mít také přehled o základních právních předpisech, kterými se činnost jakékoli příspěvkové organizace řídí. Musí být rovněž ekonomem, protože finance jsou důležitým faktorem pro činnost školy (Syslová, 2015).

„Ředitel musí bedlivě sledovat všechny dostupné informace, jako jsou výsledky žáků a jejich tendence, celkovou atmosféru školy, školskou politiku státu i zřizovatele, aby na jedné straně zbytečně často neprováděl či neinicioval změny programu, na druhé straně aby nedopustil zastarání ŠVP či delší cestu školy nesprávným směrem” (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012).

Výše uvedené hovoří o tom, že ředitel školy musí kromě dalších oblastí důsledně sledovat nové trendy ve vzdělávání a rovněž směřování vzdělávací politiky. Před lety bylo působení ředitele školy soustředěno především na pedagogické řízení, později bylo nutné soustředit se i na oblasti managementu, leadership, financování, legislativy, marketingu. Součástí práce řídicích pracovníků se stávají stále nové činnosti a z toho důvodu se práce ředitele školy stává různorodější. Pro ředitele

se stávala tato oblast nová, a proto bylo velmi nutné rozšířit studium pro ředitele, které jim v tomto směru mělo usnadnit nové cesty v řízení školy. Systém přípravy ředitelů pro výkon funkce ovlivňuje kvalitu vzdělávání. Požadavkem pro výkon funkce ředitele školy jsou mimo jiné doplňující požadavky, odpovídající pedagogické vzdělání a určitá praxe ve škole. Adepti na pozici ředitele nejsou předem vzděláváni v tom směru jak pečovat o budovy, vybavení škol, pečovat o bezpečnost všech ve škole, o hygienické podmínky, komunikovat nejen se zaměstnanci, ale i s rodiči a dalšími partnery, rozhodovat o sestavování a čerpání rozpočtu v řádu několika milionů korun. Ředitelé jsou manažery i leadery, ekonomy i právníky, hodnotiteli i hodnocenými, tvoří týmy, jsou garanty kvality pedagogického procesu i výchovně vzdělávacích aktivit škol. Je proto téměř absurdní, že až po jmenování do funkce po úspěšném konkurzním řízení, se vítěz konkurzů začíná seznamovat s problematikou řízení školy ve všech oblastech.

Situace v České republice je specifická. Nově nastupující ředitel musí mít předepsané pedagogické vzdělání a pedagogickou praxi určenou podle druhu školy, kterou bude v budoucnu řídit. Jelikož však není stanovena povinnost předchozího systematického vzdělávání v oblasti školského managementu, vedení lidí, práva či ekonomiky, systém se dlouhodobě dostává do situace, kdy se do čela škol mohou dostávat sice zkušení a osvědčení učitelé, kteří ovšem nejsou připraveni pro práci ředitele. Nově nastupující ředitel nemusí být připraven na výkon své funkce, přitom se s jeho plným výkonem počítá od prvního dne (TALIS 2013, 2015).

Systém uvádění ředitelů není v současné době řešen v českém školském systému žádným legislativním opatřením, a je tak jen na ředitelích, jakým způsobem se nové role zhostí. Uvádějící ředitelé tak svoji činnost vykonávají na zatím blíže nespecifikované části českých škol. Typickým příkladem jejich činnosti je, že se před svým odchodem (nejčastěji do starobního důchodu) rozhodnou vybrat si a připravit svého nástupce na ředitelské místo. Pokud tento nástupce uspěje v konkurzním řízení, neopouštějí ho často ani po nástupu do funkce a jsou mu oporou a rádcem i v tomto období (Koc, 2016).

Ředitelem mateřské školy se může stát pedagogický pracovník, který podle Zákona č. 563 / 2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů získal praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti v délce tři roky. Učitel, který byl úspěšný v konkurzním řízení a byl jmenován ředitelem školy, se tak hned po svém nástupu do funkce stává vykonavatelem řízení a vedení lidí. Jsou dostačující tři roky praxe v pozici učitele mateřské školy pro výkon funkce ředitele mateřské

školy? Manažerská příprava ředitelů je u nás stále podceňována. Do funkcí jsou někdy jmenováni sice výborní učitelé, ale v roli ředitele jako lídra a manažera často selhávají (MCKINSEY&COMPANY, 2010).

Role ředitele je v budování kvality školy a dosahování kvality vzdělávání nezastupitelná. Kvalitní škola poskytující kvalitní vzdělávání je bez kvalitního vedení těžce představitelná a zkušenosti ředitelů škol jsou si vědomí toho, že bez získávání znalostí a dovedností a bez managementu se neobejdou.

„Zvyšovat kvalitu školství znamená zvyšovat kvalitu škol. Zajistit kvalitní školy mohou pouze kvalitní ředitelé. Ředitelé škol a jejich způsob vnitřního řízení školy jsou rozhodujícími činiteli úspěšnosti.“(Slavíková, Wojcukowska, Nezvalová, 2004).

Mezi nejvýznamnější procesy, kterými lze charakterizovat výchovně vzdělávací systémy v řadě zemí, patří zvýšený zájem o kvalitu, efektivnost a vyšší standard, posun k decentralizaci v rozhodování, včetně řízení škol, vstup tržního přístupu do klíčových aspektů školství (odpovědnost ředitele za ekonomické i právní otázky), přenesení prvků podnikového managementu do škol (řízení kvality), implementace výše zmíněných technik do programů přípravy ředitelů škol. K těmto úkolům přistupuje další nezbytnost – zvládnout na profesionální úrovni řízení „sama sebe“ (Slavíková, Karabec, 2003).

Všechny uvedené aspekty podporují kromě jiného také silnou kulturu školy, ale záleží na tom, na jaké úrovni ředitelé zvládají výše uvedené aspekty. Od ředitelů se očekává, že tyto aspekty zvládnou. Proto se velký důraz klade nejen u nás, ale i v dalších zemích Evropské unie na vzdělávání řídicích pracovníků ve školství. Toto vzdělávání mělo v historii své mezníky. V průběhu vývoje výchovně vzdělávací soustavy docházelo k proměně role a funkce řídicích pracovníků ve školství.

Je nepochybné, že práce ředitelů škol v českém prostředí nepostrádá na významnosti. Na jedné straně se školy ocitají v poměrně decentralizovaném prostředí a záleží na jejich lídrech, jak této relativní volnosti využijí ku prospěchu rozvoje školy jako celku (Zatloukal, 2015).

Na kariéře ředitele školy je velmi důležitý počátek, ale rovněž vrchol kariéry stojí za povšimnutí. Pokud na sobě ředitel pracuje – vzdělává se, poučuje se jak z úspěchů, tak z nezdarů, inspiruje se náměty, komunikuje, stává se vyzrálou osobností na postu ředitele školy. V tomto období je z něj

vyzrálý lídr, který pečuje kromě jiných oblastí také o klima školy. Pokud tomu tak je, stává se pro své okolí ředitelem, kterého toto okolí uznává. Ředitel by ale neměl „usnout na vavřínech“, protože turbulentní změny v dnešní době přinášejí změny, které pokud nejsou dobře zvládnuté, mohou ovlivňovat klima a prostředí školy (Sládková, 2013).

5.1 Povinnosti a pravomoci ředitele školy podle školského zákona a prováděcích předpisů

Veteška uvádí, že všechny nové celospolečenské vlivy a proměny zásadně ovlivňují právě přístupy managementu ve školství s uplatňováním strategického řízení, s důrazem na funkční systém řízení založený na procesním managementu a jeho neustálé zlepšování. Fenoménem se stává evaluace a analýza zpětné vazby, podpora internacionalizace a propojenost s okolním prostředím v rámci posilování třetí role vzdělávacích institucí (Veteška, 2017).

Povinnosti a pravomoci ředitele jsou určeny legislativou. V zákonu č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (školský zákon), se ředitel školy nazývá statutárním zástupcem školy, vystupuje jejím jménem v pracovněprávních vztazích. V § 164 školský zákon předepisuje řediteli školy, o čem rozhoduje, za co odpovídá, co má vytvářet, co zajišťuje. Ředitelé v našich školách jsou často postaveni do různých neočekávaných situací, s jejichž nároky si musí poradit sami. Právě v tomto okamžiku se může pozitivně prosadit ředitel, který zvládá velmi profesionálně řadu klíčových kompetencí. V dnešní informační a učící se společnosti jsou hlavním předpokladem nejen odborné znalosti, ale takové kompetence jako je schopnost učit se, ochota učit se, myslet v souvislostech, komunikační dovednosti, rychlé rozhodování, flexibilita.

Učitelé jsou spokojenější a lépe vyučují, když ředitel předkládá vize a cíle školy, individuálně podporuje učitele při nalézání jejich vlastní cesty k dosažení těchto cílů a nebojí se jim přenechat část rozhodování. Výzkumy potvrdily, že existuje pozitivní vztah mezi ředitelovým chováním zaměřeným na spolupráci a spokojeností učitelů. Nespokojenost naopak vyvolává nejistý ředitel, který nejistotu v prosazování své autority nahrazuje agresivitou v komunikaci s podřízenými, a také ředitel „dříč“, který nemá příliš blízko k učitelům a veškerou svou snahu zaměřuje na řízení školy a udržení své autority (Sládková, 2013).

5.2 Vedení lidí ve škole, řízení školy jako základ úspěšného fungování a vývoje vzdělávací instituce

Jasně jsou v literatuře vymezeny pojmy řízení a vedení. Učebnicové definice říkají, že řízení (management) je „proces plánování, organizování, vedení a kontroly práce členů organizace a využívání všech zdrojů organizace pro dosažení stanovených cílů organizace“, zatímco vedení (leadership) „je proces řízení (directing) a inspirování zaměstnanců k výkonu činností vztažených k úkolu skupiny“ (Dvořák, 2011).

Současné nároky na školy přinesly potřebu detailnějšího rozlišení toho, co probíhá v kontextu snah o rozvoj škol a zvládání mnohočetných úkolů na školy kladených. V této souvislosti se rozlišují tři specifické procesy – vedení, řízení a správa škol (Pól, 2007).

Vést učící se organizaci v éře nového řízení veřejného sektoru se jeví jako složitý úkol a zdá se být velkou současnou výzvou v celoevropském měřítku. Výsledkem těchto trendů je, že vedení a řízení ve škole je v zemích OECD vzrůstající měrou definováno jako soubor náročných rolí, které zahrnují finanční řízení, vedení lidských zdrojů a vůdčí roli v učení. (Kaldestad, Pol, Sedláček, 2009). Všechny mateřské školy se staly právními subjekty. Se vznikem právní subjektivity a autonomií MŠ se do větší pozornosti dostala oblast vedení lidí. Byl vytvořen prostor pro vývoj v budování vztahů, pro zvyšování kultury školy a s tím související tvorbou příznivého klima školy, je kladen důraz na aktivizující metody, projektování a tvořivost při práci. To vede automaticky k rozdílům mezi minulostí a budoucností ve scénáři vývoje vzdělávání.

Procesy vedení jsou typicky spojovány se zaměřením na změny a pohyb v organizaci, vizi, misi a hodnoty, orientaci na výsledky, cíle a lidi. Vedení je proces vlivu, inspirování a podpora snah druhých dosahovat společnou vizi. Vedení závisí na vzájemné důvěře vedených a vedoucích. Vedení školy není synonymem pro určitou pozici, může vycházet jak od ředitelů škol, tak od pedagogů i jiných lidí ve škole. Vedení může vycházet odkudkoli, odvozuje se z myšlenek jednotlivců, kteří se navzájem ovlivňují (Sládková, 2013).

Vývoj v postavení škol ovlivnil styl plánování, organizování, koordinace zdrojů, vytváření řádu v organizaci. Vedení by mělo poskytnout hnací sílu a směr pro lepší výkony, řízení by mělo využívat zdroje a procesy k dosažení těchto výkonů. Vzhledem k tomu, že je rozdíl mezi vedením, procesem vlivu založeným na hodnotách a jasně vyjádřené vizi vedoucí ke změně, a řízením, tedy

implementací rozhodnutí souvisejících hlavně s tím, co se týká udržování chodu, je důležité, aby vedení i řízení byly stejně významné. Zapotřebí je jak dobré vedení, tak dobré řízení. Důležité je vyvážení obou aktivit. Když je mnoho řízení, škola může šlapat na místě i když hladce. Když je mnoho vedení, škola se může pohybovat všemi možnými směry zmatečně, ale ne hladce. Od ředitele školy se očekává, že bude dobrým manažerem kvality stejně jako dobrým vedoucím, schopným pečovat o školu, o lidi v ní (Sládková, 2013).

Z výzkumů, českých i zahraničních zkušeností i z výročních zpráv České školní inspekce vyplývá právě nutný posun k chápání ředitele jako lídra pedagogického procesu. Oblast řízení pedagogického procesu či přímo pedagogické lídrovství je totiž zásadní pro rozvoj kvalitní školy a pro vytváření odpovídajících podmínek pro rozvoj každého žáka (Trojan, Trunda, 2017).

Vývoj zaznamenalo strategické plánování, které jak uvádí Syslová, v minulých obdobích nebylo na školách potřebné. Vyplývalo z centrálního řízení školství. Potřeba strategického řízení vyvstala od 90. let po změnách v naší společnosti, kdy nastalo rychlé pronikání konkurenčního a tržního prostředí i do školy. Školám byla dána větší zodpovědnost za výsledky vzdělávání (Syslová, 2015).

V současné době jsou efektivní a úspěšné takové školy, které mají své vize, nebojí se provádět za daných podmínek změny a přijímat nové trendy. V této oblasti je také nutné poznamenat, že některé školy mohou reagovat negativně na to, že jsou změny nejen ve školách, ale i ve společnosti příliš časté, mnohdy chybí adekvátní analýza s vyhodnocením stavu, což může demotivovat účastníky vzdělávání při chápání provedené změny. Vzdělávací systém je organismus, který je ovlivňován mnohými vlivy a okolnostmi. V minulém období si všechny vlády stavěly do popředí zájmu právě oblast vzdělávání. Jsme svědky toho, že se začaly některé změny již projevovat. Významné je tak dlouho slibované zvyšování odměňování pedagogických pracovníků. Ale nesmíme zapomínat na to, že nejen finanční oblast je to, co český vzdělávací systém tíží. Zaměstnancům ve školství často chybí stabilní systém, prováděné změny jsou často prováděné v neznalosti pedagogického „terénu“. Každá nová vláda doposud přicházela s novými a novými lidmi, na pozicích ministrů školství se již vystřídala celá řada politiků, kteří ne vždy navazovali na práci předešlých ministrů, což stabilitu systému nepodpořilo.

Nekompetentnost některých ministrů se projevila v ne příliš systémových opatřeních, jejichž důsledek se projevil v problémech se státními maturitami, inkluzí, stále chybějícím způsobem financování škol, v diskutovaném „funkčním období“ ředitelů škol. Při rozhodování se často

ohlížíme po systémech v zahraničí. Jako inspirace jsou tyto ohledy přínosné. Ale neměli bychom zapomínat na tradice českého školství a společnosti vůbec.

Řízení změny musí mít svůj postup, vývoj a jednotlivé dílčí etapy. Jejich správná, včasná realizace bezesporu umožní rychlejší a méně bolestné zavedení změny ve škole a podobná situace je také v rámci celého systému. Každou změnou se škola či její segment vychýlí z rovnováhy stavu a přirozeně se většina lidí snaží o návrat do rovnováhy. Úkolem managementu školy je řízení změny minimálně do té doby, než dojde k nové rovnováze (Trojan, 2014).

Na závěr této části budou uvedena slova, která nebyla věnována přímo oblasti vzdělávání, přesto mají velkou výpovědní hodnotu. Autorem je J.Spurkeland, který byl 20 let personálním ředitelem ropné společnosti. *„Vedoucí pracovníci jako skuteční lídři by měli zanechat stopu. Kolegové a spolupracovníci by si je měli pamatovat, protože se od nich něco naučili, vytvářeli něco mezilidského, více dávali, než přijímali, mysleli jasně, stimulovali úsilí druhých na cestě k cíli, inspirovali, byli pozorní, starali se o druhé a neukazovali svou moc. Byli rovnocennými spoluúčastníky při vytváření výsledků“* (Kaldestad, Pol, Sedláček, 2009).

6 VÝZKUM V OBLASTI PREDIKCE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

6.1 Výzkumný design

6.1.1 Vymezení problému výzkumu

V období, kterým se práce zabývá, došlo k významným změnám v české vzdělávací soustavě. Do jaké míry se vývoj projevil v předškolním vzdělávání? Je patrné, že se skutečně jedná o zásadní etapu pro základ celoživotního učení každého člověka? Hlavní výzkumná otázka byla pojata takto: Jaké jsou tendence ve vývoji předškolního vzdělávání v ČR se zaměřením na období deseti školních roků? Jedná se o poměrně dlouhý časový úsek, ve kterém vývoj vzdělávacího systému ovlivňují společenské a politické změny.

Při zpracování práce byla použita metoda komparativního výzkumu, srovnávací analýza. Jan Průcha definoval v roce 2008 srovnávací analýzu následně: „Metoda srovnávací analýzy je založena na srovnávání vzdělávacích jevů a systémů. Přímé srovnání vyžaduje konstantní významy, shodnost srovnávaných jevů, které je možné zkoumat pomocí společných proměnných. Komplexnost a složitost vzdělávacích jevů však neumožňuje vždy jejich vyjádření ve zcela identických jednotkách, a proto jsou jako základ srovnání hledány jevy ekvivalentní“ (Průcha, 2008).

Dále byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Gavora uvádí, že někteří autoři uvádějí místo názvu „interview“ pojem „rozhovor“. Pro vymezení pojmu „interview“ Gavora vychází z anglického překladu slova. Inter znamená mezi, view znamená názor nebo pohled (Gavora, 2000). Metoda rozhovoru byla využita k získání náhledu a informací o zkušenostech aktérů v oblasti předškolního vzdělávání. Rozhovory nemají časovou souvislost s analýzou dokumentů, desetileté období tak bylo doplněno aktuálním náhledem.

Jaké důvody vedly autorku pro volbu této metody?

Možnost získat aktuální názor aktérů předškolního vzdělávání na dané téma.

Získání odpovědí při osobním setkání, což může zaručit dostatečné odpovědi k danému tématu.

Získané informace budou použity pro srovnání s výsledky zjištěnými analýzou dat.

Na tomto místě je nutné podotknout, že rozhovory vymezují názory oslovených respondentů, nevyhodnocují skutečný stav daných oblastí předškolního vzdělávání.

6.2 Výzkumná očekávání

Předškolní vzdělávání v ČR má mnoho aktuálních otázek – povinné předškolní vzdělávání pětiletých dětí, vzdělávání dětí mladších tří let, individuální vzdělávání, podpůrná opatření pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, nedostatek odborně kvalifikovaných předškolních pedagogů. Uvedené oblasti jsou v současné době již řešeny a některá řešení jsou součástí běžné činnosti MŠ, leč nejsou často ještě plně ukotvená.

Pro dosažení cíle byla vymezena následující výzkumná očekávání, která determinovala tematicky zaměřené analýzy dat, vznikla na základě prvotní analýzy výstupů uvedených ve Výročních zprávách ČŠI za uvedené období. Uvedená očekávání korespondují se zaměřením na důležité oblasti v činnosti škol, kterými je zvyšující se počet dětí v předškolním vzdělávání a jejich narůstající heterogenní zastoupení, profesní rozvoj pedagogů, oblast manažerských dovedností ředitele školy, výsledky vzdělávání v souvislosti se školním klimatem.

Čím je větší podíl dětí v předškolním vzdělávání, tím více vzrůstá frekvence pedagogů účastnících se dalšího vzdělávání.

Očekávání by mělo potvrdit či vyvrátit, že vzrůstající zájem o předškolní vzdělávání ovlivňuje potřebu a účast předškolních pedagogů na dalším vzdělávání. Očekávání vychází z předpokladu, že vyšší počty dětí ve třídách MŠ a jejich heterogenní zastoupení sebou přináší vyšší náročnost v souvislosti s využíváním metod a forem práce, s naplňováním individuálních potřeb dětí, při spolupráci s rodiči. *Můžeme označit jako tendenci zdokonalování profesního rozvoje v souvislosti s nárůstem počtu dětí, anebo se učitelé vzdělávají na základě svého zájmu v souvislosti s profesním růstem a kvalitou vykonávané odborné práce bez ohledu na počet dětí?*

Pro vymezení očekávání bude využita analýza Výročních zpráv ČŠI a rozhovory s aktéry předškolního vzdělávání.

Vývoj ve zdokonalování manažerských dovedností ředitele školy ovlivňuje efektivitu jeho práce.

Očekávání by mělo potvrdit či vyvrátit, zda profesní rozvoj ředitelů škol ovlivňuje kvalitu jejich odborné práce. Při stanovení očekávání práce vycházela z předpokladu, že ředitelé MŠ kladou důraz

na svůj profesní rozvoj. *Zdokonalování manažerských dovedností ředitele školy ovlivňuje efektivitu jeho práce. Je běžnou tendencí v práci ředitelů mateřských škol zdokonalovat své manažerské dovednosti a podporovat tak rozvoj předškolního vzdělávání?*

Pro vymezení očekávání bude práce vycházet z analýzy Výročních zpráv ČŠI a rozhovoru s aktéry předškolního vzdělávání.

Výsledky vzdělávacího procesu ovlivňují školní klima.

Očekávání by mělo potvrdit či vyvrátit vztah – příznivé školní klima - kvalitní výsledky vzdělávacího procesu. Při stanovení očekávání se vycházelo z předpokladu, že kvalitní předškolní vzdělávání nelze poskytovat bez péče o pozitivní školní klima. *Školní klima v MŠ může ovlivňovat výsledky vzdělávacího procesu. Jsou v mateřských školách tendence posilovat školní klima a jeho vliv na výsledky vzdělávání?*

Pro vymezení očekávání bude práce vycházet z analýzy Výročních zpráv ČŠI, která v uvedených datech vymezuje tendence v této oblasti a dále z rozhovorů s aktéry předškolního vzdělávání.

Specifická očekávání byla v rámci analýzy dat dále rozpracována do podoblastí, které byly sledovány při studiu dokumentů.

Podoblasti a důvody pro jejich volbu:

Počet dětí v daném období – počet dětí je základní měrná jednotka pro stanovení dalších podmínek předškolního vzdělávání. Počet dětí udává počet tříd v MŠ, počet pedagogických úvazků, množství finančních prostředků jak na platy pedagogů a dalších zaměstnanců, tak na financování dalších nákladů např. na další vzdělávání, pomůcky atd.

Řízení MŠ – management každé školy, nejen mateřské, je důležitou oblastí, která má zásadní vliv na kvalitu poskytovaného vzdělávání. Ředitelé a jejich způsob řízení školy jsou rozhodujícími faktory úspěšnosti školy.

Personální podmínky - kvantitativní a kvalitativní hlediska složení pedagogických pracovníků v mateřských školách spoluurčují kvalitu poskytovaného předškolního vzdělávání.

Podpora pedagogických pracovníků, podpora jejich profesního růstu - jádrem kvalitní školy jsou kvalitní pedagogové – kvalifikovaní, profesně zdatní, přístupující k dětem s respektem,

vstřícní, profesionálně vystupující, podporující rozvoj odpovědnosti u dětí, uvědomující si vlastní odpovědnost, otevření výměně zkušeností, konstruktivně spolupracující s kolegy a soustavně rozvíjející vlastní vzdělání, rozhled a schopnosti (ČŠI, 2018).

Výsledky předškolního vzdělávání v jednotlivých výročních zprávách - činnost školy spočívá mimo jiné v jedné z nejpodstatnějších funkcí – dosáhnout toho, aby děti na konci předškolního vzdělávání měly takové znalosti, vědomosti a kompetence, které zajistí, že budou úspěšné v dalších stupních vzdělávání a v životě vůbec.

Rozpracování podoblastí:

Tabulka č. 3 Podoblasti výzkumného šetření

Specifické podoblasti	Zkoumaná témata
Počet dětí v předškolním vzdělávání v ČR	Nárůst, v jakém období nejvíce
Řízení mateřských škol	Věk ředitelů, konkurzy, kvalifikační cesty
Personální podmínky předškolního vzdělávání	Splnění požadavků na odbornou kvalifikaci
Podpora pedagogických pracovníků, podpora jejich profesního růstu	Vývoj dalšího vzdělávání předškolních pedagogů
Výsledky předškolního vzdělávání v jednotlivých výročních zprávách	Pozitivní a negativní zjištění s provazbou na školní klima v MŠ

6.2.1 Metody a postupy při zpracování práce

Výzkumné šetření probíhalo ve dvou etapách, kdy byl proveden kvantitativně orientovaný výzkum. V první etapě byla provedena komparativní analýza dat získaných studiem výročních zpráv ČŠI za období školních roků 2006 / 2007 až 2015 / 2016. Autorka vycházela z textu a údajů uvedených v výročních zprávách, přičemž se jejich struktura v daných obdobích lišila.

Obsahová analýza textu je speciální metoda. Jde o analýzu a hodnocení obsahu písemných textů. Autorka podrobila srovnávací analýze větší množství materiálů, čímž měla k dispozici bohatý srovnávací materiál. Byla zvolena kvantitativní obsahová analýza, kdy se obsahové prvky textu kvantifikují – vyjadřuje se jejich frekvence, pořadí nebo stupeň. U kvantitativní analýzy je obsah textu, který je sám o sobě kvalitativní, převeden na kvantitativní míru. Obsahová analýza je důležitým nástrojem poznání oblasti výchovy a vzdělávání.(Gavora, 2000).

Pro obsahovou analýzu byl použit tento postup:

Vymezení základního souboru textů, který tvoří výroční zprávy ČŠI za dané období.

Vytvoření výběrového souboru, který odpovídá záměru výzkumu – pět oblastí, jejichž porovnání pomůže posoudit trendy předškolního vzdělávání v daných oblastech.

Vymezení významové jednotky – texty ve výročních zprávách ČŠI.

Stanovení analytických kategorií - vycházejí z výzkumného problému a ze stanovených tvrzení.

Kvantifikace.

Interpretace zjištěných frekvencí.

Definici srovnávací analýzy lze uvést následně: „Metoda srovnávací analýzy je založena na srovnávání vzdělávacích jevů a systémů. Přímé srovnání vyžaduje konstantní významy, shodnost srovnávaných jevů, které je možné zkoumat pomocí společných proměnných. Komplexnost a složitost vzdělávacích jevů však neumožňuje vždy jejich vyjádření ve zcela identických jednotkách, a proto jsou jako základ srovnání hledány jevy ekvivalentní.(Průcha, 2008).

Ve druhé etapě byly provedeny rozhovory s aktéry předškolního vzdělávání. Termín rozhovor je některými autory vnímán jako interview. Toto slovo je anglického původu a skládá se ze dvou částí. *Inter* znamená „mezi“ a *view* znamená „názor“ nebo „pohled“. Název označuje, že jde o interpersonální kontakt (Gavora, 2000). Metoda rozhovoru byla využita pro získání aktuálního náhledu různých respondentů z řad aktérů předškolního vzdělávání. Důvodem byla možnost získat data z jiného úhlu pohledu než při analýze dat, která se opírala především o zjištění získaná při inspekční činnosti na školách.

Pro rozhovor byl využit následující postup:

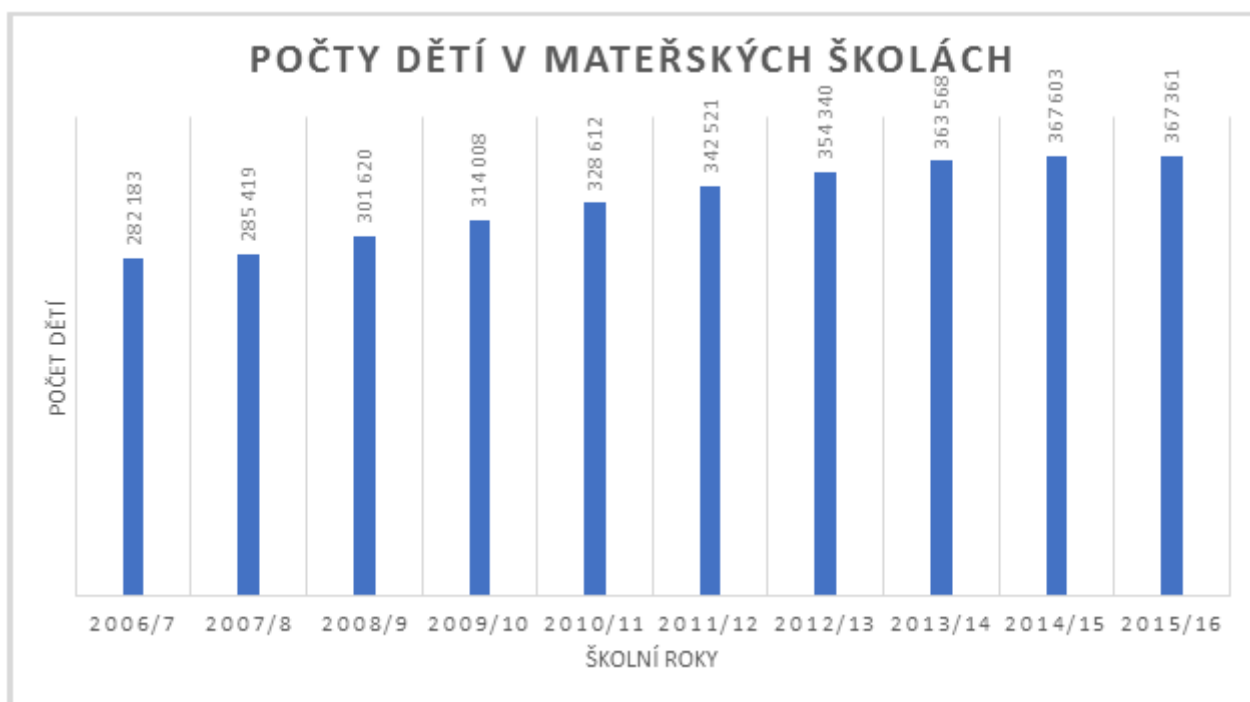
1. Volba otevřených otázek, které se opírají o již vytvořená očekávání
2. Volba vzorku respondentů, kdy autorka předpokládá hlubší vyjádření problematiky
3. Volba druhu rozhovoru – nestrukturovaný rozhovor, který umožňuje volnost odpovědí
4. Volba prostředí – bylo nutné zajistit nerušený a uzavřený prostor
5. Vytvoření vstupní atmosféry – osvětlení významu rozhovoru
6. Vlastní kladení otázek, které byly volené tak, aby byly srozumitelné pro všechny zvolené aktéry vzdělávání.
7. Záznam odpovědí

6.3 Analýza tendencí vývoje na základě dat uvedených ve výročních zprávách ČŠI

6.3.1 Počet dětí v předškolním vzdělávání za jednotlivé školní roky podle údajů ve výročních zprávách ČŠI

Tabulka č. 4. Počet dětí v předškolním vzdělávání

2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2011012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016
282183	285419	301620	314008	328612	342521	354340	363568	367603	367361



Zdroj: vlastní zpracování s využitím dat ČŠI

Pro uspořádání i kvalitu předškolního vzdělávání jsou důležité mnohé makrostrukturální faktory. Důležitý je demografický kontext míry porodnosti. Prudký zlom v demografickém chování populace České republiky po roce 1989 je charakterizován poklesem porodnosti. Pouze třikrát došlo u nás od vyhlášení samostatnosti v roce 1918 k výraznému nárůstu počtu narozených dětí – tři roky po první světové válce, dále v roce 1946 a naposledy v roce 1974.

Poslední příklad je vykládán většinou jako úspěch vládních prenatálních opatření přijatých začátkem 70. let (MŠMT, 2000).

Pro odhad budoucího vývoje počtu dětí je faktorem demografický vývoj. Demografický vývoj patří mezi základní faktory, které určují poptávku po vzdělávání obecně. V sledované době je zřejmý dopad tzv. odkládaného rodičovství populačních ročníků 70. let minulého století, které byly silné. Tato skutečnost se projevila nedostatečnou kapacitou mateřských škol. Předškolní vzdělávání tvoří v současné době segment regionálního školství, ve kterém dochází k nárůstu počtu dětí. V pozadí této skutečnosti stojí příznivý demografický vývoj, trvající posledních deset let a spočívající v relativně vysokém počtu narozených dětí. Ačkoli je docházka do mateřské školy nepovinná, mezi rodiči je o ni velký zájem a z důvodu již zmíněného nárůstu počtu dětí ve věku 3 až 5 let je největším

problémem současných mateřských škol nedostatek kapacit a v důsledku toho nemožnost přijmout velkou část přihlášených dětí. Přednostní právo na umístění do mateřské školy mají ze zákona děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky.

Ve sledovaném období je zaznamenán každoroční nárůst v počtu dětí, které absolvovaly předškolní vzdělávání. Vývoj počtu dětí v mateřských školách je dán především porodností, ale svou roli sehrává rovněž migrace dospělých s dětmi v předškolním věku. Ve školním roce 2009/2010 byla zaznamenána reakce na zvýšenou poptávku vzdělávání zájmem spíše zřizovatelů soukromých mateřských škol, počet veřejných škol mírně poklesl. Ve školním roce 2010/2011 byl zaznamenán negativní jev a tím byl výrazný nárůst podílu odmítnutých žádostí o přijetí k předškolnímu vzdělávání. V tomto roce se zvýšil podíl dětí cizinců. Ve školním roce 2011/2012 se mírně zvýšila kapacita sítě škol pro předškolní vzdělávání. Ve školním roce 2012/2013 bylo prokázáno, že jsou mateřské školy přeplněné, a tak není vyhověno všem rodičům v žádosti o přijetí dětí mladších třech let. Podle údajů MŠMT se počet mateřských škol mírně zvýšil, avšak jejich kapacita je stále nedostatečná a pokračuje stav, kdy poptávka převyšuje nabídku. Větší nárůst dětí byl zaznamenán ve školním roce 2013/2014, kdy bylo přijato o 9 000 dětí více. Nevyhovující stav v přijímání nejmladších dětí se nezměnil. Počet odmítnutých žádostí vzrostl. Také ve školním roce 2014/2015 byl zaznamenán nárůst dětí v předškolním vzdělávání, rozšiřovala se kapacita škol, ale také rostl trend vzniku soukromých mateřských škol. Rovněž v dalším školním roce stoupá počet mateřských škol, snaha zřizovatelů je uspokojit poptávku po umístění dětí do mateřských škol. Zvyšuje počet soukromých mateřských škol. Počet odmítnutých žádostí klesá.

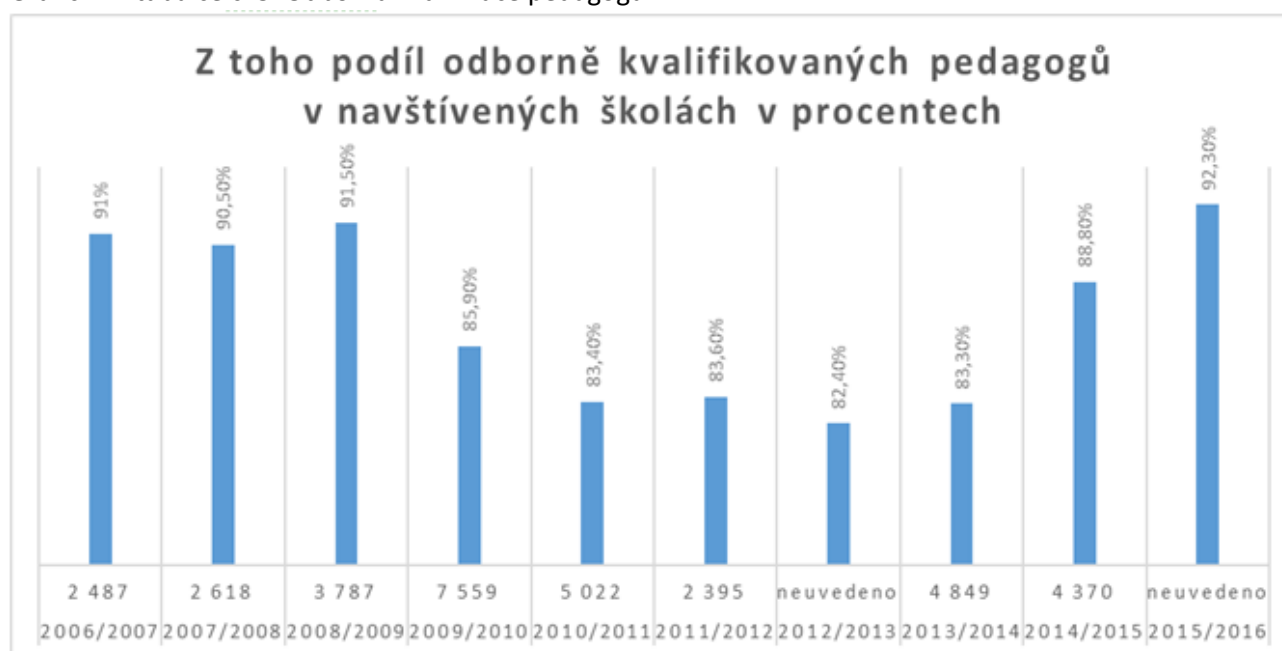
Z uvedených údajů je zřejmé, že zájem o předškolní vzdělávání úzce souvisí s demografickým vývojem v naší společnosti. Je nutné sledovat změny ve společnosti v dlouhodobém horizontu a reagovat tak, aby nedošlo k opakování situace z 90. let minulého století, kdy v důsledku zásadních změn v politickém i ekonomickém systému došlo k velkému úbytku počtu mateřských škol i počtu dětí. Pokles porodnosti způsobil, že velký počet mateřských škol byl uzavřen, anebo školy byly slučovány. Poslední sledovaný školní rok sice vykazuje mírný pokles počtu dětí na předškolním vzdělávání. Musíme však brát na zřetel, že společenské změny jako vstup ČR do Evropské unie, vytvoření Schengenského prostoru, migrace obyvatelstva, zvýšený podíl cizinců na našem území, mohou počty dětí přítomných v předškolním vzdělávání ovlivňovat.

6.3.2 Personální podmínky v předškolním vzdělávání (splnění požadavků na odbornou kvalifikaci)

Tabulka č. 5 Odborná kvalifikace pedagogů

Školní rok	Počet pedagogů v navštívených mateřských školách	Z toho podíl odborně kvalifikovaných pedagogů v navštívených školách v procentech
2006/2007	2 487	91 %
2007/2008	2 618	90,5 %
2008/2009	3 787	91,5 %
2009/2010	7 559	85,9 %
2010/2011	5 022	83,4 %
2011/2012	2 395	83,6 %
2012/2013	neuvedeno	82,4 %
2013/2014	4 849	83,3 %
2014/2015	4 370	88,8 %
2015/2016	neuvedeno	92,3 %

Graf č. 2 k tabulce č. 5 Odborná kvalifikace pedagogů



Zdroj: vlastní zpracování s využitím dat ČŠI

Z výše uvedených údajů je zřejmé, že podíl odborně kvalifikovaných pedagogů se v průběhu daných školních roků měnil.

Pro učitele tzv. běžné MŠ uvádí zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů následující stupně vzdělávání a druhy vzdělání: může projít vysokoškolským vzděláváním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na pedagogiku předškolního věku; vyšším odborným vzděláváním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání, nebo středním vzděláváním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání, vysokoškolským vzděláváním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy. Učitel MŠ, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, získává podle téhož zákona odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláváním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo vysokoškolským vzděláváním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na pedagogiku předškolního věku a vysokoškolským vzděláváním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku nebo vyšším odborným vzděláváním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na speciální pedagogiku. Učitelé MŠ by měli být považováni jako rovnocenní s ostatními kategoriemi učitelů, po čemž desetiletí volají. Zrovnoprávnění ve stupni vzdělávání je jedním z činitelů, jenž napomůže k cíli dospět, je jeho podmínkou a předpokladem (Burkovičová, 2011).

Studiem dostupných dat bylo zjištěno, že v roce 2009/2010 klesl podíl plně kvalifikovaných pedagogických pracovníků. Školní rok 2012/2013 přinesl ještě větší propad v kvalifikovanosti učitelů MŠ, kdy ČŠI označila tento stav jako znepokojivý. V tomto roce se školy velmi obtížně vyrovnávaly s nárůstem administrativy právního subjektu.

Situace je neutěšitelná i v roce 2013/2014, kdy je stále vysoký podíl učitelek s neodpovídající odbornou kvalifikací. Souvislost přináší zjištění, že možnosti studia pro doplnění kvalifikačních předpokladů kapacitně neodpovídají potřebám škol. Ke změně došlo ve školním roce 2014/2015. S účinností od 1. ledna 2015 začala platit novela zákona č. 563/2014Sb. o pedagogických pracovnících. Ta přinesla podstatnou změnu v požadavcích na odbornou kvalifikaci učitelek MŠ.

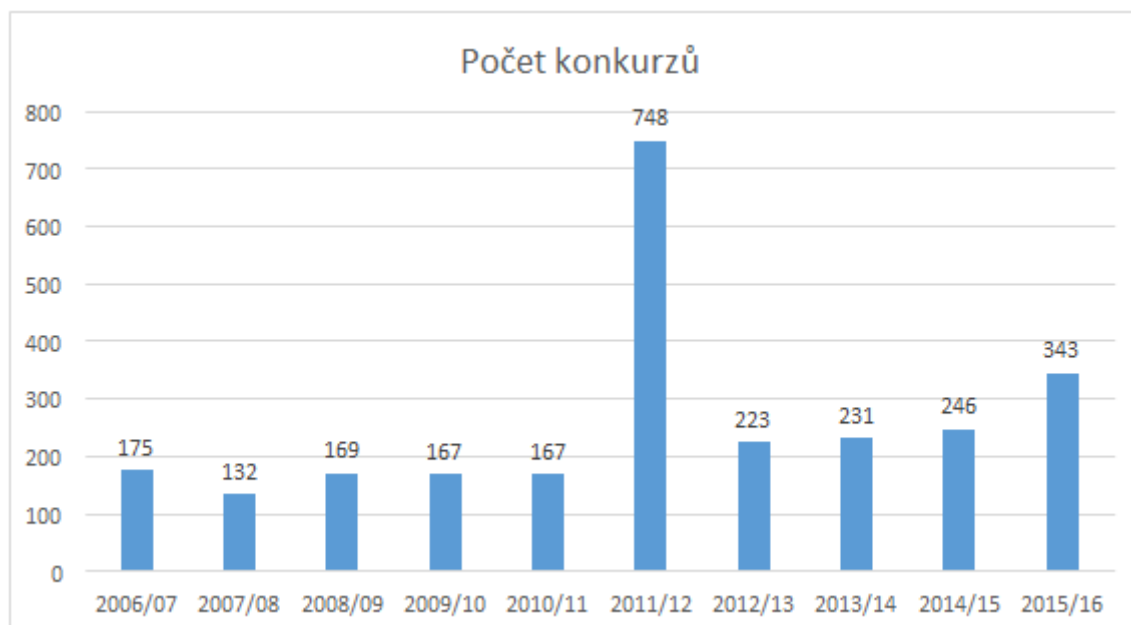
Jako problematické ČŠI hodnotí možnosti doplňování potřebné kvalifikace. Přestože studijní obory k doplnění potřebné kvalifikace nabízí více škol, stále poptávka převyšuje nabídku. Mnoho nekvalifikovaných pedagogů obtížně hledalo školu, kde by bylo možné kvalifikaci si doplnit. V roce 2015/2016 se situace v mateřských školách zlepšuje. 7,7% pedagogů v hospitovaných školách nesplňovalo odbornou kvalifikaci. V tomto počtu jsou zahrnuti učitelé, kteří mohou pedagogickou činnost vykonávat na základě výjimky novely zákona č. 563/2014 Sb. i ti, kteří si požadovanou odbornou kvalifikaci doplňují studiem. Část nekvalifikovaných pedagogů tvoří ti, kteří byli řediteli přijati z toho důvodu, že nebylo možné vzdělávání zajistit kvalifikovaným pracovníkem např. z důvodu dopravní obslužnosti místa, kde škola sídlí. Začíná se projevovat skutečnost, že poměrně silné ročníky odborně kvalifikovaných pedagogů odchází do starobního důchodu.

Z inspekční činnosti stále vyplývá skutečnost, že mají ředitelé stále větší problém zajistit předškolní vzdělávání kvalifikovaným předškolním pedagogem. V tomto případě využívají ředitelé postup uvedený ve výše uvedeném zákoně, kdy mohou po nezbytnou dobu a v nezbytném rozsahu zajišťovat výchovu a vzdělávání pedagogickým pracovníkem, který nesplňuje předpoklad odborné kvalifikace, pokud prokazatelně nemohou tyto činnosti zajistit pedagogickým pracovníkem s odbornou kvalifikací. Tím není dotčena odpovědnost ředitele školy za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání podle zvláštního právního předpisu - §22 zákona č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících.

Nutné je položit si otázku, proč dochází k tomu, že počet odborně kvalifikovaných pracovníků neodpovídá potřebám škol. Vysoké, vyšší odborné i střední školy poskytují v současné době dostatek kapacit pro možnost zvyšování odborné kvalifikace předškolních pedagogů. Příčinou je stále diskutované finanční ohodnocení, anebo stále chybějící prestiž učitelského povolání? Jiným úhlem pohledu může být současný vzdělávací systém, který vznikl zrušením odvětvového řízení škol. Rovněž příprava studentů na realitu v praxi je nízká. Do škol přicházejí vybaveni teoretickými znalostmi ve svém oboru, jsou plní očekávání. Studenti teoreticky dobře rozumí problematice, ale

problém mají při práci s dětmi přímo v praxi. Nedostatečná příprava studentů na přímý průběh vzdělávání může být důvodem pro jejich odchod z mateřské školy. Důvodem pro hledání jiného uplatnění na trhu práce může být rovněž nedostatečná a neefektivní podpora začínajících učitelů, kteří se bez tzv. uvádění do praxe, bez zpětné vazby mohou cítit nedocenění. Podlahová charakterizuje začínajícího učitele jako člověka, který „má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost. Od prvních dnů vykonává své povinnosti v plné šíři, ale potřebuje systematickou radu a pomoc“ (Podlahová, 2004). Současné právní předpisy neukládají ředitelům škol v ČR povinnost strukturovaných programů uvádění začínajících učitelů. Tuto povinnost má v Evropě oproti nám Německo, Estonsko, Irsko, Francie, Itálie, Kypr, Lucembursko, Malta, Rakousko, Portugalsko, Rumunsko, Slovinsko, Slovensko, Švédsko, Spojené království, Chorvatsko a Turecko (Eurydice, 2012). Podpora začínajících učitelů není ošetřena, proto je pozitivním zjištěním, že se projevují tendence v prohlubující se spolupráci s uvádějícím učitelem a vytváření dalších forem pomoci – např. vzájemné hospitace, konzultace s ředitelem, vytváření plánu metodické podpory. Tuto oblast nelze přehlížet, protože podpora začínajících učitelů má přímou souvislost nejen s činností konkrétní školy, ale i se vzdělávací politikou ČR.

6.3.3 Tendence v počtu konkurzů na místo ředitele mateřské školy v průběhu deseti školních roků



Zdroj: vlastní zpracování s využitím dat ČŠI

Jak uvádí Poláková, ve školství, jako v jediném odvětví veřejných služeb, je místo ředitele veřejné právnické osoby vykonávající činnost školy či školského zařízení obsazováno konkurzním řízením upraveným právním předpisem. Je to vyhláška č. 54 / 2005 Sb., o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích. Skutečnost, že jsou dána jasná pravidla pro složení a průběh konkursního řízení, je projevem snahy o maximální objektivitu výběru manažera školy či školského zařízení“ (Poláková, 2017). Od 1. května nabývá účinnosti vyhláška č. 107/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 54/2005 Sb., o základních náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích.

Na počátku sledovaného období výroční zprávy uvádějí, že ředitelé škol působili ve své funkci na základě jmenovacích dekretů či byli zřizovatelem pověřeni. Konkurzy probíhaly v případech nových ředitelů, kteří se ucházeli o místa ve vedení škol. Školní rok 2008/2009 uvádí, že výměna na pozicích ředitelek MŠ byla velmi nízká, ale počet konkurzů se oproti minulému období zvyšoval. Výraznou změnu přinesl rok 2011/2012, kdy od 1. 1. 2012 vstoupila v účinnost novela školského zákona (Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů), která přinesla zřizovatelům možnost vyhlásit konkurzy na místa ředitelů škol, kteří byli ve funkci nepřetržitě po dobu déle než šest let. Tento krok přinesl rovněž změnu v pracovněprávních vztazích ředitelů, kteří byli do funkce jmenováni na dobu určitou. Podíl původních ředitelů přihlášených do konkurzů byl 65,5 %. Podíl potvrzených ředitelů MŠ, kteří svoji pozici obhájili, byl 57,8 %. Byla spuštěna poměrně rozsáhlá „vlna“ konkurzních řízení.

Do účinnosti této novely docházelo ke změnám na pracovních místech ředitelů výjimečně, což potvrzují údaje zjištěné z výročních zpráv. Ředitel školy byl jmenován na dobu neurčitou. Důvody pro jeho odvolání byly omezeny na případy závažného porušení povinností vyplývajících z vykonávané činnosti a na dosažení 65 let věku. Zřizovatelé, kteří si byli vědomi toho, že ředitel dlouhodobě nezvládá svoji funkci, museli „vyčkat“ až prokazatelně poruší svoje povinnosti závažným způsobem nebo dosáhne potřebné věkové hranice (Vokáč, 2012).

Rok 2012 /2013 se projevil pozitivním jevem, kterým byl zvyšující se počet uchazečů. Kvalita jejich připravenosti byla rozdílná, největší slabinou byla orientace uchazečů v právní oblasti, která souvisí s problematikou řízení právního subjektu, podceňovali specifika předškolního vzdělávání. Zjistilo se, že někteří zřizovatelé kladli větší důraz na manažerské dovednosti než na znalost problematiky.

Novým trendem, který školní inspektoři hodnotili jako pozitivní, bylo přizvání psychologa nebo personalisty z jiného oboru. V dalším období byla konkurzní řízení výhradně vyhlašována zřizovateli škol. Školní rok 2015/2016 přinesl stoupající tendenci probíhajících konkurzních řízení, která opět inicioval zřizovatel.

Jmenování vhodného uchazeče je v kompetenci zřizovatele, který respektoval usnesení konkurzní komise v 95,3 %. V tomto období se rovněž ukázalo, že ne všichni ředitelé byli do funkce jmenováni na základě konkurzního řízení. Tuto zákonnou podmínku podle ustanovení § 166 odstavce 2 školského zákona nesplňovala 4,3 % ředitelů navštívených veřejných škol. V těchto případech byli zřizovatelé upozorněni na nutnost vyhlášení konkurzního řízení.

V případě konkurzního řízení na ředitele mateřské školy se v první řadě podílí zřizovatel, který jmenuje usnesením rady své dva zástupce. Slovo zřizovatele má v konkurzním řízení největší váhu, výsledné pořadí uchazečů má pro zřizovatele doporučující charakter. Dalším členem komise je zástupce místně příslušného krajského úřadu. Ten je garantem legálnosti postupu členů konkurzní komise, metodicky může pomáhat zřizovateli od vypsání konkurzního řízení až po zápis nového ředitele do školského rejstříku. Podstatnou roli má zástupce delegovaný Českou školní inspekcí. Jeho odborné zkušenosti a znalost školské problematiky jsou při výběru vhodného kandidáta neocenitelné. Na základě nové vyhlášky jsou Českou školní inspekcí určeni dva členové, kterými jsou odborník v oblasti státní správy, organizace a řízení ve školství, personalista nebo psycholog. Členem konkurzní komise je rovněž pedagogický pracovník příslušné školy, určený tajnou volbou pedagogické rady, v níž získá nadpoloviční většinu hlasů všech členů pedagogické rady. Zřizovatel může do konkurzní komise jmenovat také odborníka s hlasem poradním, který může klást otázky, hodnotí uchazeče, ale nehlasuje o jejich pořadí. Vyhláška o konkurzním řízení se od doby svého vydání jako jediný ze školských právních předpisů novelizovala až po poměrně velmi dlouhé době..

Aktuální stav je blíže specifikován v souhrnné informaci „Konkurzy na ředitele škol a školských zařízení v období od 1. 3. 2018 do 31. 7. 2018“, kterou ČŠI vydala v září 2018. Materiál uvádí, že efektivitu konkurzních řízení snižoval především nízký počet uchazečů konkurzů, u velké části konkurzních řízení nebyl konkurující uchazeč. Z jakého důvodu je atraktivita pozice ředitele školy nízká? ČŠI uvádí, že příčinou může být vysoká administrativní zátěž, komplikovaná legislativa,

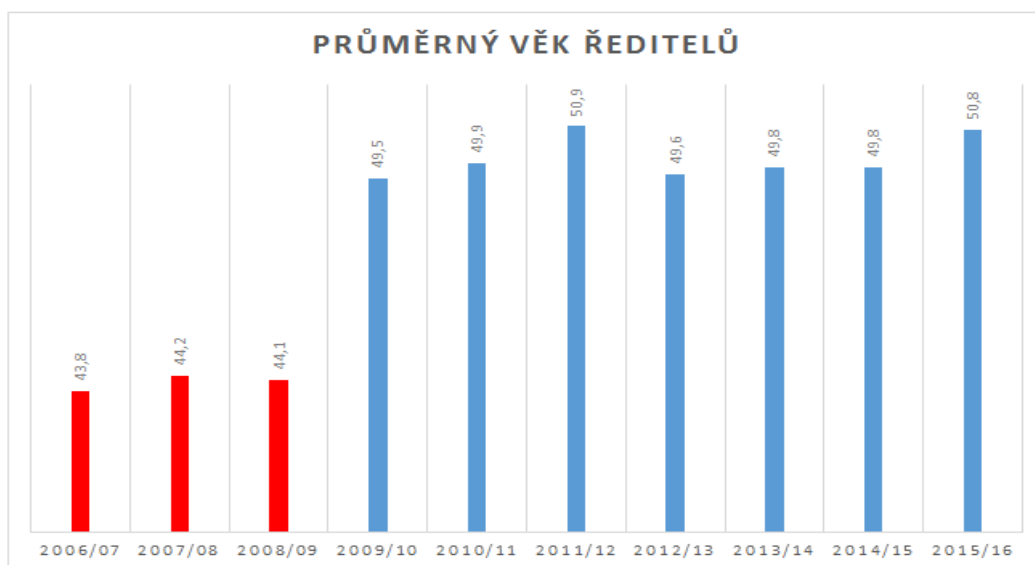
časová náročnost povolání, vysoká míra zodpovědnosti a s ní spojená psychická zátěž, nedostatek času na řízení pedagogického procesu.

Z výše popsaných skutečností je zřejmé, že se začala větší pozornost věnovat odborné kvalitě ředitelů MŠ. Velmi diskutované bylo šestileté funkční období ředitelů škol. Pozitivní byla změna v pracovněprávním postavení ředitelů, kdy je nadále zachováno pravidlo šestiletého funkčního období ředitelů veřejných škol, ale nově v rámci pracovního poměru na dobu neurčitou (dle přechodného ustanovení čl. 2 bod 9. zákona č. 82/2015 Sb.). Jako znepokojující jev se objevuje klesající zájem uchazečů o funkci ředitele v konkurzním řízení.

6.3.4 Věkové zastoupení ředitelů MŠ za jednotlivé školní roky

Tabulka č. 7 Věk ředitelů MŠ

Školní rok	Průměrný věk
2006/2007	43,8 všichni pedagogové
2007/2008	44,2 všichni pedagogové
2008/2009	44,1 všichni pedagogové
2009/2010	49,5
2010/2011	49,9
2011/2012	50,9
2012/2013	49,6
2013/2014	49,8
2014/2015	49,8
2015/2016	50,8



Pozn. Školní rok 2006/2007 – 2008/2009 – jedná se o všechny pedagogické pracovníky

Zdroj: vlastní zpracování s využitím dat ČŠI

Z uvedeného přehledu je patrné trend, že věk ředitelů mateřských škol je vyšší a stoupá. Výroční zprávy začaly informace o věku ředitelů MŠ uvádět až od školního roku 2009/2010. Mírnou změnu přinesl školní rok 2011/2012, kdy věk ředitelů MŠ mírně stoupá a je srovnatelný s věkem ředitelů ZŠ. V roce 2014/2015 byli ředitelé do 30let spíše výjimkou, 2,8 % ředitelů zůstávalo ve funkci i přesto, že dosáhli věku 65 let. Poslední sledovaný školní rok 2015 / 2016 potvrzuje, že průměrný věk ředitelů má stoupající tendenci. Ředitelé do 35let byli spíše výjimkou (4,3 %), naopak ředitelé ve věkové kategorii 55 až 65 let byla téměř jedna třetina (28,3 %).

Jak je patrné, projevujícím trendem je zvyšující se věk ředitelů škol. Pravda je taková, že stárne rovněž učitelský sbor. Tento fenomén se projevuje nejen v mateřských školách, ale ve školách obecně. A zájem nejen o práci ředitelů škol, ale rovněž učitelů klesá. Práce se zmiňuje již výše, že se vyskytují problémy s obsazením místa ředitele školy a rovněž jsou to ředitelé škol, kteří mají problém najít kvalifikované učitele. Nejen ředitelé se dostávají do těžko řešitelných situací, kdy je problémem zajistit vzdělávání kvalifikovaným pedagogem. S tímto problémem se v posledním období setkávají rovněž zřizovatelé, kterým chybí uchazeči ve vyhlášeném výběrovém řízení na post ředitele školy.

Zde je na místě zabývat se tím, proč mladší pedagogové ve vzdělávání chybějí, rovněž také tím, proč velká část absolventů vysokých škol do učitelského povolání nenastupuje. Velmi žhavým tématem

zejména v období před volbami bývají platy učitelů a výroky budoucích vlád o jejich navyšování. Na místě je polemika nad tím, zda jsou skutečně finance hlavním faktorem, který způsobuje nezájem o učitelské povolání a tudíž stárnutí učitelských sborů. Jak uvádí Trojan, nebylo by nutné zabývat se také dalšími faktory, které mohou měnit pohled zájemců o učitelskou dráhu? Může to být nízká prestiž tohoto povolání či časté změny ve školském systému? Anebo absence kariérního řádu či neúměrné nároky rodičů? Otázek a odpovědí může být více. Škola a její žáci jsou skutečně tím nejcennějším pokladem společnosti, ať budeme zastávat jakýkoli názor na uspořádání světa (Trojan, 2014).

6.3.5 Tendence v podpoře profesního růstu pedagogů MŠ

Tato část práce bude pojednávat o rozvoji profesního růstu všech předškolních pedagogů ve školách, kde proběhla inspekční činnost. Samostatná část bude dále věnována dalšímu vzdělávání ředitelů MŠ. Údaje za jednotlivé školní roky udávají v % počet předškolních pedagogů v jednotlivých oblastech profesního rozvoje.

Nejdůležitějšími faktory úspěšného pedagogického procesu jsou učitelé a ředitel působící v konkrétním prostředí na žáky. Proto musí být zásadní otázkou jejich kvalitní vzdělávání. Podceňována bývá důležitost ředitele školy. Ředitel školy je rozhodujícím faktorem v otázce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, rozhoduje o účasti na vzdělávacích akcích (Trojan, 2014).

6.3.6 Přehled dalšího vzdělávání ve školním roce 2006/2007

Tabulka č. 8 Další vzdělávání pedagogů ve školním roce 2006/2007

Zaměření dalšího vzdělávání	Účast PP
Osvojení RVP PV a tvorba ŠVP	68 %
Problematika využívání prostředků ICT ve výuce	61,0 %
Vzdělávání zaměřené na speciální pedagogiku	17,2 %
Zdokonalování v cizích jazycích	5,6 %

Školní rok 2007/2008

Velkou pozornost ředitelky věnovaly tématice bezpečnosti a ochrany zdraví a zdravému životnímu stylu. 98 % škol proškolovalo své zaměstnance o právních a dalších předpisech. Ve více než 90 % se učitelky MŠ proškoly v poskytování první pomoci. V tomto období byla pozornost věnována výuce cizích jazyků. Přestože pro tento okruh vzdělávání byl nedostatek kvalifikovaných učitelek, pouze 6 % učitelek mateřských škol si rozšiřovalo odbornou kvalifikaci pro výuku jazyků.

Školní rok 2008 /2009

Výroční zpráva za tento školní rok uvádí, že předškolní pedagogové mají malou příležitost odborného rozvoje a kariérního růstu. Podpora zvyšování kvalifikovanosti pedagogů byla nižší než u ředitelek. Od roku 2006 do roku 2009 je kvalifikovanost v MŠ téměř na stejné úrovni. Podpora pedagogů MŠ pro získání potřebných specializací ke kurikulární reformě nebyla systémová, zajistily ji pouze některé kraje, nebo neformálně samotné MŠ vzájemnou podporou informací. Zjištěna rovněž byla nízká nabídka odborné literatury a metodik ke kurikulární reformě.

Školní rok 2009/2010

S novým požadavkem na vyšší kvalifikaci podle zákona o pedagogických pracovnících souvisí potřeba dalšího vzdělávání podle § 1 a 5 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. Poptávka po dalším vzdělávání byla v tomto období vysoká. Problém vyvstával zejména v malých MŠ z důvodů zastupitelnosti učitelek, někdy byl problém způsoben finančními možnostmi.

Školní rok 2010/2011

Účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků byla zjištěna ve 48 % navštívených škol. Vzhledem k problémům se zastupitelností byl podíl vyšší u větších škol. Z ekonomických důvodů byla pro MŠ dostupnější forma krátkodobých kurzů a seminářů s nižší cenou a menší zátěží zastupování vzdělávajících se pedagogů ve výuce. Zaměření DVPP bylo nastaveno v potřebných prioritách pro úspěšnou realizaci cílů ŠVP.

DVPP podle tematického zaměření kurzů a seminářů (v %):

Tabulka č. 9 Další vzdělávání pedagogů ve školním roce 2010/2011

Formy DVPP	MŠ celkem
DVPP ke zvyšování kompetence učitele v pedagog. psychologické práci	31,6
DVPP ke kurikulární reformě RVP PV a ŠVP	26,8
DVPP ke speciální pedagogice	18,6
DVPP k hodnocení dětí a k vlastnímu hodnocení školy	18,2
DVPP v oblasti využívání ICT	18,1
DVPP k výkonu manažerských funkcí	14,7

Školní rok 2011/2012

Tento školní rok přinesl pozitivní změnu v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků MŠ. Zapojení pedagogů alespoň do jednoho druhu studia se oproti předchozímu školnímu roku zvýšilo – 85,1 % pedagogů navštívených škol. Do vzdělávání se opět ve větší míře zapojovaly větší školy, což opět ovlivňovala snadnější zastupitelnost pedagogů, své opodstatnění přinesla rovněž dostupnost vzdělávacích center. Negativním jevem v tomto školním roce bylo snížení finančních prostředků na další vzdělávání. Českou školní inspekci byl kladně hodnocen zájem pracovníků MŠ o studium na VŠ, celkem 29,5 % škol se zapojilo do studia ke splnění kvalifikačních předpokladů a 24 % do studia k prohloubení odborné kvalifikace.

DVPP podle tematického zaměření kurzů a seminářů (v %):

Tabulka č. 10 Další vzdělávání pedagogů ve školním roce 2011/2012

Zaměření DVPP	MŠ celkem
DVPP k výkonu manažerských funkcí	42,3
DVPP k hodnocení pokroků dětí a k vlastnímu hodnocení školy	46,6
DVPP ke speciální pedagogice	36,8
DVPP ke zvyšování kompetence pedagoga v pedagog. psychologické práci	59,4
DVPP ke kurikulární reformě RVP PV a ŠVP	49,0
DVPP v oblasti užívání ICT	19,5
DVPP – cizí jazyk	16,2

Výše uvedený přehled poskytuje důležitý údaj pro rozvoj a podporu manažerských funkcí, kdy se výrazně zvýšilo % MŠ, ve kterých se DVPP zaměřovalo na management školy oproti předchozímu školnímu roku. Z uvedených informací je znatelné, že i přes snížený objem finančních prostředků na DVPP, se pedagogové intenzivně vzdělávali. Často se stávali samoplátci, anebo se na financování podílel zřizovatel ze svých prostředků. Tato skutečnost svědčí o tom, že zřizovatelé mají zájem o to, aby předškolní vzdělávání v jejich zřizované škole dosahovalo co nejlepší kvality.

Školní rok 2012/2013

V navštívených školách byl zjištěn nárůst začínajících pedagogických pracovníků s délkou praxe do tří let. Ředitelé měli vypracovaný plán uvádění začínajícího pedagoga, tato kompetence byla většinou přenesena na kvalitního pedagoga ve škole. Ze strany vedení však nebyla poskytována zpětná vazba, která by vyhodnotila úspěšnost a kvalitu uvádění začínajících pedagogů. V důsledku toho nebyla tato oblast vždy hodnocena ČŠI pozitivně.

ČŠI rovněž sledovala úroveň znalosti anglického jazyka u učitelů. V důsledku zvyšujícího se počtu vysokoškolsky vzdělaných předškolních pedagogů se zvyšuje podíl pedagogů s aktivní či pasivní

znalostí anglického jazyka. Rovněž vzrostl počet pedagogických pracovníků s pokročilou znalostí ICT – o 22,5 %. Účast v některé z forem DVPP byla vysoká.

Nejčastěji absolvovali pedagogičtí pracovníci vzdělávací semináře zaměřené na zvyšování kompetence pedagogů v pedagogicko-psychologické práci (55,3 % škol) a DVPP ke kurikulární reformě RVP a ŠVP (44,2 % škol). Z finančních důvodů byly nejméně navštěvované jazykové kurzy (6 % škol).

Školní rok 2013/2014

V tomto školním roce bylo zjištěno, že v 52,8 % navštívených škol byl ve sboru pedagog do tří let praxe. Péče o začínající pedagogy spočívala v přidělení mentora, ale rovněž v účasti na kurzech nebo seminářích – 56,8 %. Z celkového počtu pedagogických pracovníků (4326) absolvovalo 4,6 % studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů a 65,2 % učitelů studium k prohlubování odborné kvalifikace prostřednictvím kurzů a seminářů v rámci DVPP. To se pozitivně uplatnilo v uplatňovaných metodách a formách práce v souladu s filosofií RVP PV.

Školní rok 2014/2015

S účinností od 1. 1. 2015 začala platit novela zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Ta přinesla podstatnou změnu v požadavcích na odbornou kvalifikaci pedagogických pracovníků. ČŠI sledovala, jak ředitelé podporují další vzdělávání pedagogů a jak pečují o rozvoj pedagogů začínajících. Vyplynulo, že 80% pedagogů v navštívených školách se zúčastnilo některé formy dalšího vzdělávání.

Následující tabulka podává obraz o účasti pedagogů na dalším vzdělávání:

Tabulka č. 11 Další vzdělávání pedagogů ve školním roce 2014/2015

Forma	Počet učitelů
Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů	14,5
Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů	7,3
Studium k prohlubování odborné kvalifikace (kurzy a semináře DVPP)	72,7
Učitel se žádného vzdělávání nezúčastnil	16,9

Školní rok 2015/2016

Dlouhodobě přetrvává pozitivní trend četného prohlubování odborné kvalifikace prostřednictvím dalšího vzdělávání. Přibližně 75 % pedagogů se zúčastnilo široké nabídky vzdělávacích seminářů či akreditovaných kurzů. Nejčastěji bylo jejich vzdělávání zaměřeno na vědomosti a oblasti, které učitelé vyučují (58 %), na progresivní metody a formy práce (42 %), na podporu rozvoje gramotnosti a klíčových kompetencí (22 %). Toto zjištění dokládá skutečnost, že se další vzdělávání stává systematickým, cíleným a je zřejmý předpoklad, že posiluje kvalitu poskytovaného předškolního vzdělávání. Nejmenší zájem v tomto období byl o multikulturní a cizojazyčné prostředí (3 %) a inkluzivní vzdělávání (4 %). Je ale nutné podotknout, že tento stav mohla způsobit omezená nabídka v daných oblastech. Důležitý je poznatek, že četnější zastoupení kvalifikovaných učitelů a pozitivně hodnocené další vzdělávání bylo příčinou pozitivního hodnocení inspektory v oblasti personálních podmínek.

„S mírnou nadsázkou můžeme říci, že pokud se přestávají učit učitelé, přestávají se učit i jejich žáci a studenti a pro kvalitu pedagogické práce má tato skutečnost často smrtící účinky“
(Světlík, 2009).

Vzdělávání pedagogů je součástí jejich profesního rozvoje. Mezi tyto dva pojmy však nelze dávat rovnítko, neboť *„za profesní rozvoj učitele je považována jakákoliv činnost, kterou se rozvíjí individuální schopnost, znalost a mnoho dalších charakteristik jeho povolání.“* (Kohnová, 2004). Vzdělávání zaměstnanců se řadí do personální činnosti a jedná se o zvyšování odborné přípravy a profesionálního rozvoje zaměstnanců. Zahrnuje prohlubování a rozšiřování pracovních schopností, zvyšování kvalifikace, vzdělávání nových zaměstnanců, profesní formování osobnosti zaměstnanců apod. (Syslová, 2016).

Jak je patrné z výše uvedených informací, profesní rozvoj je pomocí dalšího vzdělávání ovlivňován vývojem ve společnosti (zájem o vzdělávání cizího jazyka, ICT), vlivem legislativních změn (novela zákona o pedagogických pracovnících) i vývojem ve složení pedagogických sborů (vzdělávání začínajících pedagogů a jejich metodické vedení). Vzdělávání rovněž ovlivňuje celková situace školy (finanční prostředky, velikost – možnost zastupitelnosti). Z uvedených dat a informací je patrný rozvoj a nárůst DVPP, pedagogové začaly chápat význam dalšího profesního rozvoje, který přímo souvisí s kvalitou jejich pedagogické práce a potažmo s kvalitou poskytovaného vzdělávání.

Znatelná je souvislost mezi zvyšujícím se počtem dětí účastnících se předškolního vzdělávání a rozšiřujícím se dalším vzděláváním předškolních pedagogů. Např. školní rok 2012/2013 zaznamenal nárůst začínajících pedagogů s délkou praxe do tří let, v tomto školním roce stoupá počet dětí v MŠ. Rovněž další školní rok představuje další zvyšující se podíl začínajících předškolních pedagogů. Školní rok 2014/2015 představoval ve sledovaném období vrchol v počtu dětí, rozšiřovala se kapacita MŠ, zároveň v tomto roce začala platit novela zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Tento školní rok zároveň prokázal vysoký podíl pedagogů na některé formě dalšího vzdělávání. Je patrné, že se zvýšila oblast kvalifikačních předpokladů, učitelé MŠ si rozšiřovali kompetence v oblastech, které se jim jevily jako problematické. Text výše uvádí, že se zvyšoval počet začínajících učitelů. Ve velké většině navštívených škol měli ředitelé zpracovaný Plán metodického vedení začínajícího učitele. Přesto ČŠI jednoznačně poukazuje na to, že podpora profesního rozvoje začínajících učitelů není příliš systematická, cílená ani funkční. Nejsou zjišťovány potřeby začínajících učitelů při jejich nástupu. (Andrys,2018). Vzhledem k tomu, že se významně obměňuje složení učitelských sborů, je nutné zabývat se uvedenou oblastí.

Školy začaly vnímat důležitost dalšího vzdělávání. Pokud byl efektivně ve škole nastaven plán dalšího vzdělávání pedagogů a pokud vzdělávání vycházelo z potřeb jednotlivých oblastí vzdělávání, potom se může hovořit o efektivním a účinném způsobu DVPP. Zatím co se na počátku sledovaného období pohyboval rozsah vzdělávání pedagogů v několika málo oblastech, na konci sledovaného období je zřejmá široká nabídka a vysoká účast pedagogů na dalším vzdělávání.

Současná platná legislativa stanovuje zodpovědnost ředitele za odborný růst pracovníků a také povinnost učitelů vzdělávat se po celou dobu profesního působení ve škole (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů). Každý ředitel školy by měl dbát na vzdělávání pedagogů. DVPP slouží jako nástroj k profesnímu rozvoji pedagogických pracovníků. Profesní rozvoj představuje klíčovou součást procesu celoživotního vzdělávání. Zkušený pedagog průběžně reflektuje, posuzuje a hodnotí efektivitu své práce. Je si vědom svých silných a slabých stránek a plánuje další možná zlepšení. Systematicky pracuje na svém osobnostním rozvoji.

Profesní růst v pedagogické sféře vyžaduje osvojování si nových poznatků prostřednictvím literatury, informačních zdrojů a seminářů (STEP by STEP, 2011). Pro profesní rozvoj pedagoga jsou vedle organizovaného vzdělávání stejně tak důležité diskuse a výměna zkušeností mezi ostatními pedagogy, společné řešení problémů, podporující jsou vzájemné hospitace a jiné aktivity ve škole.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů se § 24 věnuje dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků a mimo jiné uvádí, že:

Odst. 1- Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti **povinnost** dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.

Odst. 3 - Ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy.

Uvedené odstavce zákona autorka cituje v souvislosti s průběhem dalšího vzdělávání. Veteška uvádí, že další vzdělávání může být realizováno v rámci volného času jedince, anebo organizovaně v rámci pracovní doby (zejména další profesní vzdělávání). Může být tedy dobrovolné, ale i povinné (ze strany zaměstnavatele či legislativně upraveno). (Veteška, 2016). Zákon pojednává o tom, že ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání. Někteří ředitelé MŠ využívají možnosti dalšího vzdělávání a na základě erudovaně vytvořeného plánu přihlížejí k potřebám jednotlivých pedagogů i školy. Potěšující je, že další vzdělávání pedagogů má příznivou tendenci ve smyslu, že je systematické a cílené, což se příznivě odráží v erudovanosti předškolních pedagogů.

6.3.7 Tendence ve vzdělávání ředitelů MŠ v souvislosti s jejich profesním rozvojem

Autorka záměrně vyčlenila profesní rozvoj ředitelů MŠ do samostatné kapitoly. Další vzdělávání managementu škol patří mezi oblasti, které ovlivňují kvalitu činnosti školy. Svědčí o tom níže uvedené informace.

Školní rok 2006 / 2007

V tomto školním roce výroční zpráva uvádí, že v řízení dosahují velmi dobrých výsledků ředitelky, které již absolvovaly vzdělávání pro ředitele škol, případně studium školského managementu (32,6 %). Jejich rozhodování vychází z důslednější analýzy podmínek vzdělávání a z větší schopnosti přijímat na základě vlastního hodnocení i účinná opatření k rozvoji oblastí vzdělávání i k organizaci chodu školy.

Školní rok 2007 / 2008

Souhrnná analýza poznatků ČŠI z oblasti řízení a organizace chodu škol prokazuje, stejně jako v předchozím školním roce, příznivé dopady kurzů vzdělávání pro ředitele škol, případně studia školského managementu, na úroveň řídicích činností vedoucích pedagogických pracovníků. Většina takto odborně připravených ředitelů dokáže lépe využívat moderní nástroje řízení, týmovou práci a otevřenou vnitřní komunikaci. Prokazuje i větší schopnost přijímat na základě vlastního hodnocení školy účinná opatření k rozvoji oblastí vzdělávání i k organizaci chodu školy.

Školní rok 2008 / 2009

ČŠI sledovala, jak ředitelky škol splňují nároky úkolů vyplývající z jejich funkce podle § 164 – 167 školského zákona, jejich kvalifikační předpoklady podle § 5 zákona č. 563/2004 Sb. Výroční zpráva uvádí, že zákon ukládá ředitelům škol povinnost specializovaného studia pro výkon jejich činnosti. Podíl ředitelek / ředitelů, kteří již splnili tento požadavek, je velmi vysoký – MŠ 95 %. Je parné, že od roku 2006 do roku 2009 výrazně vzrostl v MŠ podíl kvalifikovaných ředitelek. V následujícím přehledu jsou uvedeny dosažené úrovně vybraných manažerských činností ředitelek MŠ.

Tabulka č. 12 Vzdělávání ředitelů MŠ ve školním roce 2008/2009

Sledované ukazatele hodnocení v MŠ	Četnost dosažení požadovaného stavu (%)
Tvorba a zavedení ŠVP / inovací obsahu vzdělávání	62,1
Strategie a plánování	81,0
Plnění povinnosti ředitelky podle školského zákona	80,0

Vytváření personálních předpokladů realizace ŠVP včetně vyhodnocování rizik	66,6
Vedení pedagogů k podpoře rozvoje osobnosti dětí	82,9
Zavedení systému hodnocení dětí	76,2
Řízení rozvoje partnerských vztahů školy	90,2

Školní rok 2009 / 2010

ČŠI sledovala, jak ředitelky MŠ splňují nároky úkolů vyplývajících z činnosti ředitele podle § 164 školského zákona a požadavky kvalifikace podle § 5 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Zlepšily se dovednosti v řízení ředitelek, které absolvovaly povinné studium manažerských dovedností ve všech vybraných charakteristikách.

Stejně jako v předchozím školním roce byly v přehledu vyhodnoceny ukazatele hodnocení manažerských činností ředitelek MŠ.

Tabulka č. 13 Vzdělávání ředitelů MŠ ve školním roce 2009/2010

Sledované ukazatele	Četnost dosažení požadovaného stavu (v %)	Zjištěné trendy vzhledem k předchozímu období
Strategie, ŠVP / inovace obsahu vzdělávání	82,5	+
Strategie a plánování	89,2	+
Správa školy, plnění úkolů ředitelky	88,6	+
Vytváření personálních předpokladů, vyhodnocování rizik	86,3	+
Zavedení systému hodnocení výsledků a úspěšnosti dětí	86,0	+
Rozvoj partnerských vztahů školy	97,8	+
Aktivní znalost CJ	17,2	+
Účast v projektech	39,1	+

Uvedené údaje vypovídají o zlepšující se tendenci v práci ředitelek MŠ. Nejmarkantnější zlepšení bylo zaznamenáno v oblasti personální práce a při zavádění školních vzdělávacích programů do praxe školy. *Zvýšila se zkušenost ředitelek s projektovým řízením.*

Školní rok 2010 / 2011

Podle ČŠI byl pozitivní vysoký podíl plně kvalifikovaných ředitelů MŠ (94,9 %). Zavedení povinného vzdělávání v manažerských dovednostech napomohlo zvládnout obtížné úkoly spojené s právní subjektivitou i s přípravou a tvorbou školních vzdělávacích programů. Stejně jako v předchozím školním roce byly v přehledu vyhodnoceny ukazatele hodnocení manažerských činností ředitelek MŠ.

Tabulka č. 14 Vzdělávání ředitelů MŠ ve školním roce 2010/2011

Sledované ukazatele	Četnost dosažení požadované hodnoty (v %)	Zjištěné trendy vzhledem k předchozímu období
Strategie, ŠVP / inovace obsahu vzdělávání	89,3	+
Správa školy, plnění úkolů ředitelky	84,4	—
Vytváření personálních předpokladů, vyhodnocování rizik	83,9	—
Zavedení systému hodnocení výsledků a úspěšnosti dětí	89,7	+
Rozvoj partnerských vztahů školy	98,0	+
Aktivní znalost CJ	35,6	+
Účast v projektech	36,3	-
Plnění právní povinnosti vyplývající z činnosti podle školského zákona	96,00	+

Jak je patrné, došlo ke snížení úrovně ve třech ukazatelích v oblasti řízení školy. ČŠI zjistila, že byly značné rozdíly mezi MŠ v zajištění chodu školy. Důvodem pro snížení úrovně výsledků v

ukazatelích v oblasti řízení školy mohl být vliv vnějších faktorů (systémové nedostatky, finanční problémy).

Školní rok 2011 / 2012

Zavedení povinného vzdělávání v manažerských dovednostech napomohlo zvládnout obtížné úkoly spojené s právní subjektivitou, s tvorbou a implementací školních vzdělávacích programů i se změnami v legislativě.

Tabulka č. 15 Hodnocení úrovně manažerských dovedností ředitelů MŠ ve školním roce 2011/2012

Sledované ukazatele	Četnost dosažení požadovaného stavu (v %)	Zjištěné trendy vzhledem k předchozímu období
Plní právní povinnosti vyplývající z činnosti podle školského zákona	90,4	-
Vytváří podmínky pro DVPP a pro činnost školské rady	86,2	-
Účelně, hospodárně a efektivně využívá finanční prostředky ze SR	98,0	0
Aktivní znalost AJ	39,6	+
Úroveň informační gramotnosti (stupeň pokročilý a vyšší)	48,9	+
Účast v rozvojových projektech	42,0	+

Negativní trendy v ukazatelích byly zčásti vyvolané vnějšími riziky: změnami školských předpisů (postavení ředitele), nedostatkem prostředků na DVPP, vyloučením předškolního vzdělávání z podpor ESF. Pozitivně lze hodnotit rozvoj jazykových schopností a zvyšování informační gramotnosti vedoucích pracovníků, využívání internetu pro potřeby řízení školy se stává běžným způsobem, který velmi urychluje i zkvalitňuje získávání informací.

Školní rok 2012 / 2013

V tomto školním roce výroční zpráva uvádí pouze následující údaje.

Ředitelé MŠ věnují stále větší pozornost zvyšování znalosti cizího jazyka. Znalost cizího jazyka uvedlo při dotazování 93 %, znalost anglického jazyka uvedlo 65,6 % ředitelů MŠ. Přes zvyšující se úroveň znalosti anglického jazyka vykazalo pouze 4,2 % ředitelů pokročilou znalost doloženou nějakým druhem certifikátu.

V oblasti informační gramotnosti bylo na základní úrovni 26 % ředitelů MŠ, pokročilých dovedností dosáhlo 65,2 % ředitelů, specializační dovednosti uvedlo 4,1 % a koordinátora ICT vykonává ve škole 4,5 % ředitelů MŠ. Již téměř neexistuje, že by vedení školy neumělo pracovat s počítačem. Z navštívených škol nedokázalo vůbec pracovat s ICT technikou 0,2 % ředitelů MŠ.

Školní rok 2013 / 2014

ČŠI v 224 školách sledovala, s jakými problémy se potýkají ředitelé do 2 let praxe. Ukazuje se, že je pro ně obtížná orientace v právních předpisech a jejich uplatňování v praxi. Problematické je mnohdy i zavádění inovací v dlouhodobě stabilizovaném kolektivu pedagogických pracovníků. V 13,5 % MŠ z výše uvedených 223 nesplňovali ředitelé předpoklady pro výkon funkce stanovené v § 5, § 32a a § 33 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Ředitelům se stále lépe daří delegovat část kompetencí na učitele, zlepšovat materiální a personální podmínky MŠ. Tato skutečnost je ČŠI hodnocena pozitivně. Naopak ČŠI opakovaně poukazuje na nedostatky v jejich kontrolní činnosti, v poskytování objektivní zpětné vazby pedagogům v oblasti kvality jejich práce.

Školní rok 2014 / 2015

Celkově lze konstatovat, že ředitelé MŠ věnovali svému dalšímu vzdělávání pozornost. Studiu ke splnění kvalifikačních předpokladů se věnovalo 11,2 % ředitelů, studiu ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů 7,6 % a studiu k prohlubování odborné kvalifikace, kurzů a seminářů v rámci DVPP se účastnilo 83,8 % ředitelů.

Nejvíce úsilí věnovali ředitelé sebevzdělávání v oblasti vedení pedagogického procesu, práva, organizačního řízení školy, ekonomické a finanční oblasti, manažerským dovednostem, bezpečnosti a ochraně zdraví a dovednostem v oblasti ICT. Rovněž se vzdělávali v oblastech, které se týkaly přímé pedagogické činnosti.

Tabulka č. 16 Účast ředitelů škol v dalším vzdělávání – podíl ředitelů v % ve školním roce 2014/2015

Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů	11,2 %
Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů	7,6 %
Studium k prohlubování odborné kvalifikace (kurzy a semináře DVPP)	83,8 %
Ředitel školy se žádného DVPP nezúčastnil	10,5 %

Školní rok 2015 / 2016

Další vzdělávání ředitelů je většinou orientováno na studium prohlubování odborné kvalifikace (88,1 %), studium ke splnění kvalifikačních předpokladů (16,3 %) a dalších kvalifikačních předpokladů (12,6 %). V posledních dvou letech neprošlo žádným vzděláváním 5,3 % dotazovaných ředitelů. Z hlediska témat se další vzdělávání ředitelů týkalo zejména školské legislativy (72,5 % ředitelů, kteří se účastnili DVPP), organizace řízení školy (49,9 %), vedení pedagogického procesu (48,9 %).

Potvrzuje se zjištění ČŠI o nedostatečné orientaci ředitelů MŠ v právních předpisech. Sami ředitelé uvádějí, že pro zlepšení kvality svojí práce by potřebovali vzdělávání v legislativní oblasti (56 %). Dalšími oblastmi jsou zejména ekonomická a finanční oblast (33,3 %), inkluzivní vzdělávání (29,5 %), vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (22,4 %), manažerské dovednosti (20 %), ICT (14,9 %), vedení pedagogického procesu (14,1 %), organizační řízení školy (13,8 %) a cizí jazyky (13,4 %).

Ze všech výše uvedených dat a informací jasně vyplývá jeden společný ukazatel a tím je potřeba vzdělávání ředitelů v oblasti manažerských dovedností vedoucích pedagogických pracovníků. Ředitelé, kteří absolvovali studium pro ředitele škol, celkově lépe uplatňovali manažerské dovednosti.

Základní předpoklady pro výkon funkce ředitele jsou stanoveny v zákoně č. 563/2004. Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Další podmínkou je, že nejpozději do dvou let ode dne, kdy začal vykonávat činnost ředitele školy, musí získat znalosti v oblasti řízení. To lze několika způsoby - při absolvování studia pro ředitele škol v rámci DVPP, při vzdělávání v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou, který je zaměřen na organizaci a řízení ve školství, anebo vysokoškolským vzděláváním v akreditovaném studijním programu školský management, dále management vzdělávání.

Autorka je absolventkou studia bakalářského oboru „Školský management“ a navazujícího magisterského studia „Management vzdělávání“. Právě toto studium poskytuje ředitelům takovou úroveň, která by měla být samozřejmostí. Uváděné studium pomohlo zorientovat se v zásadní problematice, kterou řízení školy – právního subjektu přináší. Celkový vhled nejprve na úrovni školské politiky, dále na úrovni systému vzdělávání v ČR i v zemích EU, pomohl získat jistotu a kompetence pro výkon tak nelehké pozice, jakou je ředitel školy. Kromě povinného studia, které musí ředitel absolvovat do dvou let od nástupu do funkce, se musí dále řídit ustanovením zákona o pedagogických pracovnících, který uvádí, že pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. Toto ustanovení je závazné rovněž pro ředitele školy. Často ale chybí systém a provázanost dalšího vzdělávání jak s potřebami školy, tak s potřebami ředitele samotného. Zjištěným stavem je to, že záleží na samotných ředitelích, jakým způsobem se vzdělávají a zda se vůbec vzdělávají. Tato skutečnost se samozřejmě projeví v kvalitě práce ředitele, která přirozeně může ovlivnit kvalitu poskytovaného vzdělávání.

Ze své zkušenosti může autorka konstatovat, že se nabízí pestrá nabídka vzdělávacích akcí pro ředitele škol. Ne všechny jsou ale kvalitní a ne všechny odpovídají současným potřebám ředitelů škol. Důležité je rovněž orientovat se v nabídce samotných lektorů. Nejméně efektivní bývají klasické semináře jedno či polodenní, příznivý dopad mají projekty.

Na tomto místě je vhodné zmínit se o šetření, které bylo realizováno s cílem zjistit, co řediteli pomáhá v jeho pedagogickém vedení. Zjištěno bylo kromě dalšího, že ředitelé mají zájem o svůj rozvoj. Jedním z klíčových slov výzkumného šetření bylo slovo „podpora“. Ředitelé cítí velice nízkou míru podpory pro svoji práci, mají pocit osamocení a přetížení. Ředitelé škol potřebují

skutečnou podporu, nikoli byrokratické definice produktových rozpadů, stále podrobnější výkazy či formální hledání jakéhokoli vzdělávání učitelů (Trojan, 2018).

Je nutné zabývat se systematickou podporou ředitelů škol, které jsou dnes právními subjekty. Pomáhat jim tak vypořádat se s přibývajícími povinnostmi, které nesouvisí s pedagogickým procesem, s orientací v ne dobře nastavených legislativních úpravách.

6.3.8 Tendence ve výsledcích předškolního vzdělávání v jednotlivých výročních zprávách – pozitivní a negativní zjištění

V této části práce jsou uvedena data o hodnocení výsledků vzdělávání. Zároveň je za každý školní rok provedena rekapitulace toho, jak školní klima ovlivňovalo výsledky vzdělávání. **Struktura výročních zpráv nebyla ve všech obdobích stejná, proto není stejný ani styl vyhodnocených závěrů za jednotlivé školní roky.** Práce věnuje pozornost výsledkům, které souvisejí s cílem práce.

Školní rok 2006 / 2007

Výroční zpráva v tomto školním roce obsahuje kromě dalších důležitých údajů rovněž shrnutí hodnocení MŠ ve vztahu k vnitřnímu prostředí.

V organizování výuky byly zjištěny ve všech MŠ změny a inovace, které vycházejí z doporučení a zásad RVP PV. Inspekce sledovala úroveň organizace činností v souvislostech s vlivem vnitřního prostředí mateřských škol, k tomu stanovila ukazatele, které byly definované podle zásad RVP PV.

Školní klima 2006 / 2007

V tomto školním roce se výroční zpráva věnuje pojmu „vnitřní prostředí školy“ ze kterého je patrné, že nadprůměrné hodnocení se objevilo v ukazatelích – atmosféra třídy, vzájemné vztahy, adaptační režim, bezpečnost prostředí, otevřenost a partnerství v komunikaci. Zjištěné informace svědčí o tom, že v MŠ panovalo příznivé klima pro podporu předškolního vzdělávání.

Jak školní klima ovlivňovalo výsledky vzdělávání:

Atmosféra třídy, adaptační režim, vzájemné vztahy, bezpečnost, otevřenost, to jsou ukazatele, které dosáhly nadprůměrné úrovně hodnocení. Jak školní klima, tak výsledky vzdělávání byly negativně ovlivněny tendencí ve stoupajícím počtu dětí ve třídách.

Školní rok 2007 / 2008

Mateřské školy zahájily 1. 9. 2007 předškolní vzdělávání podle vlastních školních vzdělávacích programů (dále „ŠVP“). Výroční zpráva za uvedený školní rok udává silné a slabé stránky ŠVP. Silné a slabé stránky, které souvisí s cílem práce, byly shrnuty v následujícím přehledu:

Tabulka č. 17 Silní a slabé stránky ŠVP

Silné stránky	Slabé stránky
ŠVP umožňuje využíváním různých forem a metod přizpůsobovat vzdělávání v MŠ konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám. ŠVP umožňuje rozvoj a vzdělávání každého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb. ŠVP poskytuje prostor pro rozvíjení a využívání partnerské spolupráce s rodiči.	Rozpracování oblasti řízení školy a vymezení odpovědnosti je většinou obecné.

Tento školní rok prokazuje, že úroveň řízení MŠ se začíná orientovat pozitivním směrem vzhledem ke zvyšujícímu počtu ředitelek MŠ, které se zúčastnily kurzů nebo studia pro ředitele škol. Přesto v této oblasti ČŠI zjistila slabé stránky.

Výroční zpráva v tomto školním roce ještě nepracovala v samostatné části s vyhodnocením klimatu v mateřských školách. V tomto školním roce se hodnocení školní atmosféry projevuje ve vyhodnocování preventivních strategií., které jsou zpracované tak, že umožňují předcházet vzniku sociálně-patologických jevů, zvláště šikany. Možná rizika však pravidelně vyhodnocuje vedení pouze 70 % MŠ.

Jak školní klima ovlivňovalo výsledky vzdělávání:

Společnou oblastí vyhodnocenou jak ve výsledcích jako silná stránka, tak ve vyhodnocení v oblasti příznivé atmosféry je partnerská spolupráce a komunikace s rodiči. Tendencí škol je dále a ve větší míře zapojovat rodiče do činnosti školy, rodiče se podílejí na organizaci aktivit, školy jsou otevřené názorům rodičů na úroveň vzdělávání.

Školní rok 2008 / 2009

Výroční zpráva v tomto školním roce vymezuje významné rozdíly mezi mateřskými školami. Rozdíly mezi malými a velkými školami byly shledány v oblasti dodržování předpisů i ve vzdělávací činnosti. Malé školy měly větší problémy v oblastech spojených s větší administrativní zátěží, v ekonomickém zjištění a byly více ovlivňovány zřizovatelem a vnějšími ekonomicko - sociálními podmínkami. Srovnání ekonomických ukazatelů mezi malými, velkými a spojenými MŠ ukázala, že se jejich ekonomické podmínky lišily. ČŠI sledovala rovněž rozdíly mezi právníckými osobami vykonávajícími činnost pouze MŠ a právníckými osobami vykonávajícími zároveň činnost MŠ i ZŠ.

Právnícké osoby vykonávající pouze činnost MŠ byly lépe hodnoceny ve vedení pedagogických procesů, minimální rozdíly byly zjištěny ve výsledcích. V tomto období bylo prokázáno, že spojení obou typů škol v rámci jediné právnícké osoby je efektivnější ekonomicky s neutrálním dopadem na kvalitu předškolního vzdělávání. MŠ se nedařilo nastavit ucelený systém vlastního hodnocení školy, chybí manažerské dovednosti a také aktivity pedagogů v této oblasti.

Jak školní klima ovlivňovalo výsledky vzdělávání:

V tomto školním roce se výroční zpráva věnovala spíše rozdílům mezi MŠ, ekonomickým zjištěním, personální oblastí. Vysokých hodnot v oblasti školního klimatu dosahuje v hodnocení ředitelů škol oblast dobré mezilidské vztahy, otevřená neformální komunikace a pohodová atmosféra pro děti a dospělé. Ze strany učitelů se jednalo o oblast - pohodová atmosféra pro děti a dospělé a orientace na účastníky vzdělávání. Uvedená zjištění svědčí o tom, že klima ve školách bylo pozitivní. Patrné je, že nepanuje shoda mezi názory účastníků.

Školní rok 2009 / 2010

Současným problémem hodnocení školních výsledků v předškolním vzdělávání je, že na národní úrovni neexistuje jednotný přístup k ověřování zralosti dětí na školní docházku. V RVP PV je sice dobře nastaven povinný obsah a výstupy mají charakter standardu s jasně vymezenými referenčními úrovněmi, ale v praxi chybí vhodné nástroje pro pedagogickou diagnostiku a pro jejich ověřování. Dalším zjištěním je to, že dlouhodobě je v předškolním vzdělávání oceňována vysoká míra individualizace a ve většině mateřských škol byla zjištěna snaha o diferencovaný přístup k dětem. Předškolní vzdělávání v některých MŠ může být dobrým příkladem ostatním stupňům, ale zejména základnímu vzdělávání, ve využívání moderních metod a forem práce učitelek s vysokou efektivitou vzhledem k jednotlivým dětem.

6.3.9 Celkové hodnocení mateřských škol

Tabulka č. 18 Celkové hodnocení mateřských škol ve školním roce 2009/2010

Klíčové oblasti hodnocení	Podíl škol v dosažené úrovni hodnocení (v %)			
	A	B	C	D
Výsledky mateřských škol				
Nabídka vzdělávání, ŠVP, inovace obsahu	0,2	6,8	80,7	12,3
Výsledky vzdělávání, celkové a skupinové	0,1	4,3	86,0	9,6
Účinnost podpory rozvoje funkčních gramotností	0,1	4,4	85,1	10,4
Předpoklady mateřských škol				
Dodržování právních předpisů a splnění formálních podmínek	0,0	1,1	79,2	20,4
Personální, materiální a finanční předpoklady a efektivní organizování vzdělávání	0,2	10,4	79,6	9,8
Školní systémy (vlastní hodnocení, vnitřní kontrola, poradenství)	0,0	5,0	88,7	6,3

Legenda k úrovním hodnocení:

A Stav s vysokými riziky, která mohou vést k výmazu z rejstříku škol podle § 150 školského zákona.

B Školský subjekt nedosahuje požadovaného stavu, zjištěný rizikový stav je možné napravit v dané lhůtě.

C Školský subjekt dosahuje v daném kritériu hodnocení běžného regionálního nebo národního standardu pro stejný druh školy a školského zařízení, menší chyby lze odstranit v průběhu inspekce nebo ve velmi krátké době.

D Činnost školského subjektu je v dílčích oblastech nadstandardní, případně vyhodnocena jako příklad dobré praxe (využití osnovy VÚP pro příklady dobré praxe).

6.3.10 Školní klima v MŠ

ČŠI zjišťovala školní klima ve třech hlavních indikátorech: mezilidské vztahy, prostředí a péče o školní prostředí, sounáležitost se školou (týmem školy). Číselné údaje udávají odpovědi v %.

Tabulka č. 19 Školní klima ve školním roce 2009/2010

Ukazatele úrovně školního klimatu	Cílová skupina	1	2	3	4
Dobré mezilidské vztahy	Ř	0,5	1,6	23,7	74,2
	U	0,6	1,0	25,1	73,3
Příjemné pracovní prostředí	Ř	0,0	1,1	27,3	71,6
	U	0,4	1,8	25,1	72,7
Pohodová atmosféra pro děti a dospělé	Ř	0,5	0,5	16,9	82,1
	U	0,0	0,0	19,4	80,6
Vzájemná pomoc a tolerance mezi dětmi	Ř	0,0	0,5	55,2	44,3
	U	1,2	2,0	59,2	37,6
Dobrá spolupráce s rodiči	Ř	0,5	1,6	46,5	51,4
	U	0,6	2,2	47,9	49,3
Funkční prevence rizikového chování dětí	Ř	0,0	1,1	48,9	50,0
	U	0,4	3,3	37,2	59,1

Legenda:

1 – rozhodně ne, 2 – spíše ne 3 – spíše ano, 4 – rozhodně ano; Ř

– ředitelky/ředitelé

U – učitelky/učitelé

Nepanuje shoda mezi účastníky – řediteli a učiteli. Pozitivním zjištěním je vysoký počet odpovědí v hodnocení *rozhodně ano*. *Výsledky vzdělávání jsou ovlivněny* využíváním moderních metod a forem práce učitelek s vysokou efektivitou vzhledem k jednotlivým dětem.

Školní rok 2010 /2011

Vzdělávání v MŠ probíhalo převážně v **příznivé atmosféře**, v prostředí otevřeném vzájemné komunikaci, které vzbuzuje zájem o vzdělávání. Podle hodnocení školních inspektorek byla ve třídách MŠ ve srovnání s dalšími stupni nejvyšší hodnota indikátoru „demokratické prostředí, vzájemná komunikace a motivace dětí k zájmu o výuku“. Porovnání výsledného hodnocení malých a velkých MŠ však v tomto případě ukazuje na významné rozdíly, a to ve prospěch velkých MŠ.

Tabulka č. 20 Celkové hodnocení mateřských škol ve školním roce 2010/2011

Klíčové oblasti hodnocení	Podíl škol v dosažené úrovni hodnocení (v %)			
	A	B	C	D
Výsledky mateřských škol				
Nabídka vzdělávání	0,6	9,9	81,4	8,1
Celkové výsledky vzdělávání a účinnost podpory rozvoje osobnosti dětí	0,6	5,0	86,4	8,0
Dopady inovačních a preventivních programů	0,6	3,8	89,6	6,0
Předpoklady mateřských škol				
Řízení školy a efektivní strategie vzdělávání	1,2	13,5	78,7	6,6
Podpora pedagogických pracovníků (personální, materiální a finanční předpoklady)	0,2	4,8	90,8	4,2
Školní systémy vlastního hodnocení a kontroly	0,4	10,0	85,6	4,0

Legenda k úrovním hodnocení:

A Stav s vysokými riziky, která mohou vést k výmazu z rejstříku škol podle § 150 školského zákona.

B Školský subjekt nedosahuje požadovaného stavu, zjištěný rizikový stav je možné napravit v dané lhůtě. C Školský subjekt dosahuje v daném kritériu hodnocení běžného regionálního nebo národního standardu pro stejný druh školy a školského zařízení, menší chyby lze odstranit v průběhu inspekce nebo ve velmi krátké době.

D Činnost školského subjektu je v dílčích oblastech nadstandardní, případně vyhodnocena jako příklad dobré praxe).

ČŠI formuluje souhrnné poznatky o nepříznivých jevech v MŠ, jejichž přetrvávání a důsledky by mohly negativně ovlivnit naplňování strategie zvyšování kvality předškolního vzdělávání. Patří sem

snížení výdajů na jedno dítě ze státního rozpočtu o 27 %, vysoké počty dětí ve třídách a zvyšování normativu (počet dětí na jednoho pedagogického pracovníka) nepřispívají k individualizaci vzdělávání a k zajištění osobnostního rozvoje každého dítěte, neexistuje jasné centrální vymezení strategických cílů pro podporu rozvoje funkčních gramotností ani v rámci státních školních politik ani v RVP PV, absence standardů v RVP PV, standardy by měly být nedílnou součástí RVP PV, přetrvává problém návaznosti předškolního a základního stupně vzdělání, doposud chybí oborové metodiky či specifické didaktiky, které by z hlediska nových požadavků na předškolní vzdělávání napomohly k naplňování RVP PV.

6.3.11 Hodnocení školního klimatu na úrovni školy

Česká školní inspekce hodnotila celkové školní klima ve 3 hlavních indikátorech. Na čtyřstupňové škále bylo nejvýše oceněno prostředí školy, následují vysoká sounáležitost s týmem školy a mezilidské vztahy.

Z hlediska **rozvoje partnerských vztahů** se MŠ orientují především na rodiče. Prozatím se MŠ nedařilo vytvářet spolupracující sítě mezi školami. V řadě malých obcí plnily MŠ roli komunitních škol a měly tradičně velmi těsné vazby na svého zřizovatele. ČŠI hodnotila partnerství škol v 98 % MŠ na dobré úrovni, z toho v 10 % škol bylo na úrovni příkladu dobré praxe.

Tabulka č. 21 Hodnocení školního klimatu ve školním roce 2010/2011

Dobré mezilidské vztahy ve škole	%
Rozhodně ne	0,4
Spíše ne	2,9
Spíše ano	46,7
Rozhodně ano	50,0
Kvalitní prostředí a péče o prostředí ve škole	
Rozhodně ne	0,0
Spíše ne	1,8
Spíše ano	45,2
Rozhodně ano	53,0
Sounáležitost se školou	
Rozhodně ne	0,4
Spíše ne	1,8
Spíše ano	46,7
Rozhodně ano	51,1

Školní rok 2011 / 2012

Souhrnné hodnocení celkových školních výsledků vychází z výstupů vlastního hodnocení MŠ, z inspekčních hospitací v průběhu výuky v MŠ a z šetření v prvních ročnících ZŠ. Česká školní inspekce hodnotila na velmi dobré úrovni **účinnou podporu rozvoje osobnosti dětí** v 93,3 % navštívených škol, rizika byla zjištěna v 6,7 % MŠ, jednalo se především o přeplněné třídy, chyby ve školním řádu, nedostatek logopedů, špatný stav školních zahrad apod.

Pozitivy jsou - tendence ve výrazném zlepšení úrovně školních vzdělávacích programů a obsahu integrovaných bloků, zvyšující se úroveň inkluze v předškolním vzdělávání, jasné zaměření aktivit na podporu rozvoje osobnosti dětí, stále se zvyšující tendence výchovy ke zdraví, podpora zdravého životního stylu, dostatek volného pohybu, tendence o rozvoj partnerství škol – především s rodiči, většina MŠ aktivně reaguje na společenské podmínky měst a obcí, akce, spolupráce s jinými organizacemi, tendence ve zvyšování kvality manažerského vedení v MŠ, rostoucí podíl vysokoškolsky vzdělaných učitelů.

Zjištěná negativa - vliv velikosti tříd na efektivitu organizace vzdělávání, vysoké počty dětí ve třídách, běžným jevem se stal max. povolený počet dětí ve třídě (28), to omezuje možnosti individuálního a diferencovaného přístupu v průběhu vzdělávání a zvyšuje rizika při činnostech mimo třídu (v MŠ z prostorových, ekonomických a personálních důvodů není možné dělit děti na skupiny),

financování škol nereaguje na nárůst dětí v předškolním vzdělávání, podhodnocený limit pracovníků v MŠ, v důsledku nedostatku financí přerazování učitelů do nižších platových tříd, nízká metodická podpora, nabídka DVPP a metodik vždy nereflexuje požadavky terénu. Pro vzdělávání dětí mladších 3 let nebyla nastavena pravidla pro dvouleté děti (dodatek k RVP, specifický obsah, podmínky BOZ a organizace vzdělávání), stoupající podíl nekvalifikovaných učitelů, zvyšuje se tzv. „dohlídávání“ dětí provozními zaměstnanci, snahy zřizovatelů o slučování mateřských škol pod jedno velké ředitelství vzhledem k velkému rozsahu povinností ředitele podle školského zákona, žádoucí by bylo zaměřit se spíše na servis v administrativních a podpůrných procesech.

Tradičně bylo ve srovnání s dalšími stupni v navštívených MŠ dobře hodnoceno **třídní a školní klima**. Učiteli byla nejlépe vnímána sounáležitost se školou, naopak menšího ocenění se dostalo podmínkám a prostředí ve škole, kde zároveň došlo k největšímu meziročnímu poklesu kladného hodnocení.

Tabulka č. 22 Školní klima ve školním roce 2011/2012

Dobré mezilidské vztahy ve škole	
Rozhodně ne	0,9
Spíše ne	5,1
Spíše ano	36,7
Rozhodně ano	57,3
Kvalitní prostředí a péče o prostředí ve škole	
Rozhodně ne	0,7
Spíše ne	7,9
Spíše ano	46,4
Rozhodně ano	44,9
Sounáležitost se školou	
Rozhodně ne	0,6
Spíše ne	2,6
Spíše ano	33,2
Rozhodně ano	63,6

Školní rok 2012 / 2013

V tomto školním roce je celkové hodnocení mateřských škol zařazeno do čtyř stupňů kvality. Následující přehled udává informace o hodnocení mateřských škol podle národního kritériálního rámce.

Tabulka č. 23 Hodnocení mateřských škol podle národního kritériálního rámce ve školním roce 2012/2013

Kritériální rámec	Četnost dosažené úrovně hodnocení (v %)			
	1	2	3	4
Rovný přístup ke vzdělávání	0,0	2,6	94,4	3,1
Školní vzdělávací programy	0,2	13,1	84,6	2,1
Řízení školy	0,1	11,5	83,9	4,5
Personální podmínky	0,1	11,1	84,7	4,1
Materiální předpoklady	0,2	6,0	87,3	6,4
Finanční předpoklady	0,0	1,5	97,2	1,4
Efektivní organizace vzdělávání	0,1	11,2	84,7	4,0
Účinná podpora rozvoje osobnosti dětí	0,0	3,8	89,2	7,0
Partnerství	0,0	0,5	94,6	4,9
Účinná podpora rozvoje funkčních gramotností dětí	0,0	2,6	92,1	5,3
Systematické hodnocení individuálních a skupinových výsledků vzdělávání	0,0	7,1	90,6	2,3

Legenda k úrovním hodnocení:

1. Krizový stav odpovídající výmazu ze školského rejstříku.
2. Rizikový stav s možností nápravy v dané lhůtě.
3. Požadovaný stav.
4. Nadstandardní stav.

Výsledky hodnocení dle kritériálního rámce za školní rok 2012/2013 jsou relativně příznivé, protože většina mateřských škol byla inspekčními týmy klasifikována jako školy dosahující alespoň požadovaného stavu. Počet škol, které byly v různých oblastech označeny jako krizové, se nezvýšil. Škol, které byly ohodnoceny jako nadstandardní, nebo dokonce jako příklad dobré praxe, však ubylo a častěji byl jejich stav hodnocen jako požadovaný. Jedním z důvodů tohoto zjištění je skutečnost, že na MŠ je zřizovatelem a veřejností vyvíjen tlak na přijetí maximálního počtu dětí na třídu. Z celkového počtu zapsaných dětí bylo v tomto školním roce během hospitací denně přítomno v průměru 70 % dětí. Tento poměrně vysoký počet neumožňuje učitelům v plném rozsahu uplatňovat specifika předškolního vzdělávání tak, jak jsou nastavena v RVP PV.

Další příčinou stagnujícího stavu v předškolním vzdělávání je 14,7 % nekvalifikovaných pedagogických pracovníků. Důvodem jejich přijímání jsou nejen nově zřízené mateřské školy, popř. třídy, ale i krátké pracovní úvazky při nižším počtu přijatých dětí, zejména v malých obcích.

V rámci kritériálního hodnocení bylo posuzováno celkem 12 oblastí, mezi nimiž byly zjištěny dílčí rozdíly. Nejlépe byla hodnocena oblast partnerství, která vypovídá o tom, jak škola spolupracuje se zákonnými zástupci dětí či jak spolupracuje s dalšími partnery při vytváření vzdělávací nabídky. Pouze 0,5 % mateřských škol bylo v této oblasti ohodnoceno jako rizikové, téměř většina tedy dosahovala požadovaného stavu a 4,9 % škol bylo nadstandardní úrovně.

Další z nejlépe hodnocených oblastí kritériálního rámce byly finanční předpoklady mateřských škol, z čehož se dá usuzovat, že je školy používají efektivně, hospodárně. Ve školním roce 2012/2013 dosahovalo 97,2 % MŠ požadovaného stavu, u 1,4 % MŠ byl zjištěn nadstandardní stav.

Z meziročního srovnání lze tedy konstatovat, že pozitivnějších výsledků dosahovaly školy u personálních podmínek, školních vzdělávacích programů, finančních předpokladů, účinné podpory rozvoje osobnosti dětí, partnerství, účinné podpory funkčních gramotností dětí a u systematického hodnocení individuálních a skupinových výsledků vzdělávání.

Nejmenších hodnot dosahovala oblast řízení školy.

Jaká byla pozitivní zjištění - mateřské školy poskytují velmi dobrou podporu dětem, které přicházejí ze socio- kulturně znevýhodněného prostředí, v mateřských školách panuje demokratické prostředí a velmi dobrá pracovní atmosféra. Ta se příznivě odráží ve snaze pedagogických pracovníků přijímat vstřícně nové nápady a realizovat s dětmi činnosti směřující ke zvyšování kvality. Pozitivně se projevuje včleňování rodičů do problematiky naplňování ŠVP (tzv. otevřené školy). Zřizovatelé reagují na demografický vývoj zakládáním nových MŠ.

Zjištěná negativní zjištění - MŠ nedokážou efektivně pracovat s výsledky hodnocení ke zvyšování kvality vzdělávání. Pedagogům se nedaří uplatňovat kooperativní učení, které by bylo založené na vzájemné spolupráci dětí při řešení společných problémů a situací, vzájemném rozdělování rolí a úkolů a součinnosti při hodnocení společné práce.

Tabulka č. 24 Školní klima v školním roce 2012/2013

Dobré mezilidské vztahy ve škole	Učitelé	Ředitel
Rozhodně ne	0,6	0,5
Spíše ne	2,9	1,2
Spíše ano	31,1	25,1
Rozhodně ano	44,8	50,7
Kvalitní prostředí a péče o prostředí ve škole		
Rozhodně ne	1,7	0,8
Spíše ne	7,2	6,1
Spíše ano	42,1	39,0
Rozhodně ano	48,9	54,1
Sounáležitost se školou		
Rozhodně ne	0,3	0,1
Spíše ne	2,3	0,5
Spíše ano	26,1	20,4
Rozhodně ano	71,3	79,0

Jak školní klima ovlivnilo výsledky vzdělávání:

Rovněž v tomto školním roce je patrný vysoký podíl pro kladné hodnocení jednotlivých kritérií, sledovala se také shoda tvrzení mezi řediteli a pedagogy. Nadstandardní stav při

hodnocení kritériálního rámce udává vyšší podíl v kritériu materiální předpoklady a účinná podpora rozvoje osobnosti dětí.

Školní rok 2013 / 2014

V tomto školním roce výroční zpráva uvádí závěry ze zjištění podmínek, průběhu a výsledků předškolního vzdělávání.

Pozitivní zjištění - v kolektivu MŠ převládá spolupráce a bezproblémová komunikace mezi vedením a pedagogy školy. Realizované projekty obohatily vzdělávací nabídku a zkvalitnily materiální podmínky škol.

Negativní zjištění - počet odmítnutých žádostí o přijetí k předškolnímu vzdělávání opět vzrostl. Poptávka nekvalifikovaných pedagogů po možnosti doplnění odborné kvalifikace převažuje nad nabídkou středních a vysokých škol. Ředitelé neověřují kvalitu a četnost práce mentorů začínajících učitelů. Nastavené systémy vnitřního hodnocení nejsou efektivní. Vysoké počty dětí ve třídách nevytvářejí optimální podmínky pro systematickou individualizaci předškolního vzdělávání.

V rámci hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání ČŠI monitorovala klima školy, a to v oblasti materiálního vybavení, personálního složení, mezilidských vztahů a kultury školy. Informace byly zjišťovány v rámci pohospitačních rozhovorů s pedagogy i řediteli MŠ. S materiálně-technickým vybavením školy je spokojeno 94,3 % ředitelů a 90,3 % učitelů. Celkem 90,7 % ředitelů se domnívalo, že pedagogové jsou se svým pracovním zázemím celkově spokojeni, 90,2 % pedagogů to potvrdilo. Velmi pozitivně hodnotily obě skupiny kolegiální vztahy a uvedly, že mezi kolegy převládá spolupráce (97,7 % učitelů, 99 % ředitelů). Komunikaci mezi učitelským sborem a vedením školy hodnotí jako bezproblémovou 96,3 % učitelů a 98,9 % ředitelů. Komunikaci pedagogů s vedením školy vyhodnotilo jako rizikovou 0,9 % dotazovaných učitelů a potvrdilo to 1,1 % ředitelů.

6.3.12 Vliv školního klima na výsledky vzdělávání

Ve výroční zprávě je uvedena informace o tom, že převládá bezproblémová komunikace a spolupráce mezi vedením školy a pedagogy MŠ. Tomuto tvrzení odpovídají výsledky zjištěné ohledně vztahů ve škole. Velmi pozitivně hodnocené kolegiální vztahy a komunikace v rámci školy jsou jasnými ukazateli kvalitního školního prostředí, které pozitivně ovlivňuje školní klima.

Školní rok 2014 / 2015

Výroční zpráva uvádí hlavní zjištění z hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání.

Pozitivní zjištění - bezplatné předškolní vzdělávání jeden rok před nástupem do základního vzdělávání bylo mateřskými školami plně zabezpečeno. Došlo k mírnému poklesu dlouhodobého vysokého počtu odkladů povinné školní docházky. Poklesl počet odmítnutých žádostí o přijetí dítěte do MŠ, většinou se jednalo o děti tříleté a mladší.

Negativní zjištění - vysoký průměrný počet dětí ve třídách omezuje možnosti věnovat odpovídající pozornost vzdělávání každého dítěte. Nebyla účinně využívána hospitační činnost a jednání pedagogické rady ke zlepšování kvality pedagogického procesu. Nebyl stanoven obsah vzdělávání, materiální vybavení a organizace vzdělávání neodpovídaly věkovým zvláštěnostem a vysoké počty ve třídách neumožňovaly individualizaci vzdělávání.

Školní rok 2014/2015

Školní klima – hodnocení na úrovni školy

Tabulka č. 25 Školní klima v školním roce 2014/2015

Ukazatele	Ředitel	Učitel
Ve škole je k dispozici dostatek vyhovujících pomůcek	1,68	1,64
Ve škole převládá spokojenost s pracovním zázemím pedagogických pracovníků	1,92	1,79
Ve škole převažuje celková spokojenost s materiálně-technickým vybavením školy	1,85	1,79
Učitelé a děti spolu dobře vycházejí	1,27	1,25
Názory kolegů jsou vzájemně respektovány.	1,41	1,45
Pedagogičtí pracovníci mají možnost podílet se na rozhodnutí o škole.	1,34	1,87
Komunikace mezi vedením školy a učiteli je bezproblémová.	1,36	1,50
Škola efektivně spolupracuje s místními organizacemi.	1,45	1,52

Hodnocení proběhlo na škále 1-4, kde 1=rozhodně ano a 4=rozhodně ne, tzn. čím vyšší je hodnota průměru, tím vyšší je míra nesouhlasu s danou položkou.

Jaký má vliv školní klima na výsledky vzdělávání:

V tomto školním roce pokračuje pozitivní hodnocení v oblasti komunikace a spolupráce. Vyhodnoceno bylo rovněž psychosociální klima, které významně pozitivně podporovalo průběh vzdělávání.

Školní rok 2015/2016

Pozitivní zjištění - tendencí je zlepšování finančních podmínek škol, jak ze strany zřizovatelů, tak i díky možnostem získat další finanční zdroje pro činnost školy (například projekty, sponzorské dary). Zvyšuje se kvalita vzdělávání díky možnosti škol zapojit se do projektů (např. vzdělávání pedagogických pracovníků...). Přetrvává výrazně pozitivní klima při vzdělávání dětí, výrazně převažují dobré vztahy mezi pedagogy i s ostatními pracovníky. Tendencí je záměr pedagogů zvyšovat si svoji odbornou kvalifikovanost, zvyšuje se četnost jejich DVPP.

Negativní zjištění - tendencí je zapojovat 2leté děti do mateřských škol – ač je zájem ze strany rodičů velký, na jejich vzdělávání nejsou školy dostatečně připraveny – nedostačující materiální podmínky, chybí odborná příprava učitelů, vysoké počty dětí ve třídách, chybí zpracování obsahu a cílů vzdělávání pro tuto věkovou skupinu 2–3 roky.

Školní rok 2015/2016 – Školní klima

V tomto školním roce výroční zpráva sledovala oblast prevence a výskyt rizikového chování dětí. V MŠ je kladen velký důraz na vytváření základů sociálních a personálních kompetencí. Výsledkem důrazu na tuto problematiku v práci MŠ je minimální výskyt rizikového chování dětí. Pouze 13,7 % ředitelů MŠ uvedlo, že zaznamenalo ojedinělé prvky rizikového chování. V porovnání s předcházejícím školním rokem se výskyt jevů nevhodného chování výrazně snížil, což se pozitivně odrazilo i v nižším počtu učitelů, kteří vnímali nekázeň dětí jako omezující při výkonu učitelské profese. Důvod tohoto pozitivního zjištění vyjadřuje tematická zpráva ČŠI „*Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání*“ (ČŠI, 2016), ve které se uvádí, že do

předškolního vzdělávání jsou cíleně zařazovány oblasti rozvíjející prosociální citění dětí, správnou komunikaci a předcházení konfliktům.

Jak ovlivňovalo školní klima výsledky vzdělávání:

ČŠI rovněž v tomto školním roce vyhodnotila, že výrazně v MŠ převažují dobré vztahy, což pozitivně ovlivňuje pozitivní klima při vzdělávání. Vliv má rovněž zlepšující se kvalita materiálních a finančních podmínek.

Dlouhodobě je prokazováno, že klima má nezanedbatelný vliv na efektivitu práce v podstatě v každém pracovním prostředí. Ve školách má klima kromě možného vlivu na pracovní výkonnost učitelů ještě další přidanou hodnotu. Klima je přirozeně vnímáno také žáky, a skrytě tak může významně podporovat celý výchovně-vzdělávací proces (Urbánek, Chvál, 2012).

Výše uvedené výsledky jsou souhrnem šetření ČŠI v průběhu inspekční činnosti. Samozřejmě, že se výsledky mohou lišit v různých regionech, v závislosti na věku ředitelů, na jejich profesionální zdatnosti i na složení pedagogického sboru, na **počtu dětí** účastnících se předškolního vzdělávání.

Výsledky předškolního vzdělávání za uvedené období se prolíná několik společných ukazatelů, které ovlivňují, jakým směrem se školy, co se týče pozitivních zjištění, ubírají. Takovým ukazatelem jsou indikátory, které souvisejí s **klimatem**, velmi důležitou oblastí je **úroveň práce ředitelů MŠ**, jejich odborné předpoklady a také významný **vliv dalšího vzdělávání předškolních pedagogů**. To, že je výčet výsledků předškolního vzdělávání v průběhu deseti školních roků postupně obsáhlejší, svědčí o tendencích nárůstu důležitosti předškolního vzdělávání ve vzdělávací soustavě ČR.

6.4 Jak se výsledky šetření promítly do očekávání stanovených v úvodu práce

Kapitola přináší závěry ve vyhodnocení očekávání stanovených v úvodu práce na základě dat získaných analýzou výročních zpráv ČŠI. Nachází se zde vyhodnocení vybraných oblastí, které se snaží zachytit a vysvětlit tendence a směřování předškolního vzdělávání v ČR ve vymezeném období deseti školních roků.

Specifické výzkumné očekávání č. 1:

Čím je větší podíl dětí na předškolním vzdělávání, tím více vzrůstá frekvence pedagogů účastnících se dalšího vzdělávání.

Dostačující počet kvalifikovaných pedagogických pracovníků je podmínkou jak pro zajištění dostačujícího počtu míst pro děti v mateřských školách, tak pro naplnění podmínek předškolního vzdělávání a jeho vzdělávacích cílů. Počet dětí v předškolním vzdělávání měl **stoupající tendenci** ve sledovaném období do roku 2014/2015. Poslední sledovaný školní rok zaznamenal stagnaci. Vzhledem k nárůstu dětí docházelo rovněž k nárůstu zájmu o další vzdělávání pedagogů v předškolním vzdělávání. Na počátku sledovaného období byla nabídka a účast pouze v několika oblastech profesního rozvoje, na konci sledovaného období je zřejmý větší rozsah do oblastí předškolního vzdělávání a také významný nárůst počtu pedagogů účastnících se dalšího vzdělávání. Nejen zvyšující se počty dětí, ale rovněž tendence ve zvyšujících se nárocích na profesi předškolního pedagoga by se měly promítnout do zvyšování kvalifikace a do rozšiřování profesního rozvoje jednotlivých pedagogů. Role předškolního pedagoga souvisí nejen s cíli a obsahem vzdělávání, ale je ovlivněna změnami ve společnosti vůbec. Potěšující je, že se zvýšil počet vysokoškolsky vzdělaných předškolních pedagogů, i když pro učitele ani pro ředitele není předepsáno vysokoškolské vzdělání. Pozitivním jevem je, že se ředitelky začaly věnovat profesnímu rozvoji začínajících učitelek. Pokud je ředitelkou ustanoven mentor (uvádějící pedagog) a pokud je kvalitně vypracován Plán metodické podpory začínajícího pedagoga, setkává se tento postup s účinnou odezvou. Analýzou výročních zpráv bylo zjištěno, že od roku 2009/2010 klesalo procento pedagogů, kteří splňovali požadavky na odbornou kvalifikaci. K mírnému nárůstu dochází v roce 2014/2015, školní rok 2015/2016 přináší nárůst významnější. Je pozitivní, že se ke splnění kvalifikačních předpokladů předškolních pedagogů přistupuje důsledně. Zvyšování odbornosti pedagogů by mělo souviset se zvyšováním kvality poskytovaného vzdělávání.

Závěrem lze konstatovat, že rozvoj předškolního vzdělávání vzhledem k počtu dětí sebou přináší potřebu dalšího vzdělávání a profesního rozvoje předškolních pedagogů. Rozšiřující se kapacity mateřských škol přinášejí zvyšující se počty tzv. začínajících pedagogů, pro které je další vzdělávání zásadní pro jejich zdárnou profesní úspěšnost. Důležitým předpokladem je, aby školy měly

zpracovány dlouhodobé cíle včetně dalšího vzdělávání pedagogů, které úzce souvisí s jejich profesními potřebami, s potřebami vzdělávaných dětí i s potřebami školy.

V této části práce lze konstatovat, že **očekávání bylo naplněno**.

Specifické výzkumné očekávání č. 2:

Vývoj ve zdokonalování manažerských dovedností ovlivňuje efektivitu práce ředitelů škol.

Současný stav ve školách se projevuje v nevyváženém podílu pracovních činností ředitelů. V souvislosti se zavedením právní subjektivity převažuje administrativa, ekonomické a organizační záležitosti, na samotný vzdělávací proces již zbývá menší časový prostor. Snaha o nalezení rovnováhy mezi administrativou, organizování změn a kvalitou výuky by měla zlepšit účinnost práce ředitelů. Z analýzy dokumentů je patrné, že tendencí je věnovat pozornost odborné kvalitě ředitelů.

Pokud se budeme věnovat přehledu počtu konkurzů na pozici ředitele MŠ, je zřejmé, že měl zvyšující se úroveň. Samozřejmě, že zásadní vliv měla legislativní změna (novela Školského zákona účinná od 1. 1. 2012), ale odezvu má rovněž výměna z důvodu odchodů ředitelů do starobního důchodu. Získané údaje o věku ředitelů MŠ vypovídají o tom, že ředitelé stárnou. Nelze souhrnně označit, zda má tento údaj vliv na úroveň manažerských dovedností. Některé ředitelky se i ve vyšším věku profesně zdokonalují, snaží se do vzdělávání zařazovat progresivní metody a formy práce, získávají zkušenosti v rámci projektů a stáží na jiných mateřských školách. Při zjišťování, jak probíhalo v jednotlivých sledovaných obdobích vzdělávání ředitelů, je možné z dostupných dat vysledovat, že v hodnocených školách dosahovaly velmi dobrých výsledků ředitelky, které absolvovaly vzdělávání pro ředitele škol. Od školního roku 2007/ 2008 se již začíná výroční zpráva zmiňovat o studiu Školský management s konstatováním, že ředitelky, které uvedené studium absolvovaly, jsou zdatnější v důležitých oblastech manažerské práce. Určité školní roky přinesly vyhodnocení manažerských činností ředitelek MŠ. Některé školní roky vykazují stoupající trendy, některé klesající. Zřejmé bylo, že na některé oblasti manažerských dovedností ředitelek měly vliv systémové nedostatky (finanční problémy, změny v postavení ředitele). Některé údaje přinášejí informace o tom, že se ředitelkám daří uplatňovat manažerské dovednosti, opakovaně však bylo

poukazováno na nedostatky v jejich kontrolní činnosti a v poskytování zpětné vazby pedagogům v oblasti jejich práce.

V závěru lze konstatovat, že uvedené **očekávání je jednoznačné**. Velký podíl na dosahování optimální úrovně manažerských činností ředitelek MŠ má jejich profesní rozvoj v oblasti manažerských dovedností. Zatím v ČR neplatí povinnost, že by se měli zájemci o post ředitele školy připravovat na výkon funkce účastí ve studiu, které by rozvíjelo jejich manažerské dovednosti. Pokud by tomu tak bylo, uchazeči o funkci ředitele by měli přehled a znalosti z této náročné funkce již při konkurzním řízení, které by tak bylo objektivnější, rovněž by se předešlo vzniku negativních situací a procesů, které mohou souviset se začátky řízení školy nově jmenovaného ředitele. Odborné profese musí vykonávat odborníci, lidé vzdělaní v rámci výkonu své profese. V současné době se důsledně sledují kvalifikační předpoklady pedagogických pracovníků ve všech stupních vzdělávání. Proč by se tedy neměly sledovat rovněž odborné předpoklady ředitelů škol získané studiem před nástupem do funkce.

Specifické výzkumné očekávání č. 3:

Školní klima v MŠ ovlivňuje výsledky vzdělávání.

Získaná data o pozitivních a negativních předškolního vzdělávání v daných výročních zprávách jsou vždy spojena s údaji o tom, jak bylo v daném školním roce vyhodnoceno školní klima. Všechna pozitivní hodnocení obsahují některou z oblastí typickou pro školní klima. Mateřské školy se v převážné většině vyznačují vysokou úrovní, kterou přináší školní klima. Objevují se pojmy jako pohodová atmosféra, vzájemné vztahy, příznivé klima, pozitivní mezilidské vztahy, partnerská spolupráce, demokratické prostředí, prosociální vztahy, sounáležitost se školou, nízké procento projevů negativního chování dětí. I přesto jsou ve výsledcích výročních zpráv uvedena negativa, která nesouvisí s klimatem školy, ale s průběhem a výsledky vzdělávání, např. malá účinnost v kontrolní a hospitační činnosti pro zkvalitnění vzdělávání, nebyl stanoven obsah vzdělávání, materiální vybavení a organizace vzdělávání neodpovídaly věkovým zvláštnostem, vysoké počty ve třídách neumožňovaly individualizaci vzdělávání, MŠ nedokážou efektivně pracovat s výsledky hodnocení ke zvyšování kvality vzdělávání, pedagogům se nedaří uplatňovat kooperativní učení, které by bylo založené na vzájemné spolupráci dětí při řešení společných problémů a situací, na

vzájemném rozdělování rolí a úkolů a součinnosti při hodnocení společné práce, nízká úroveň dovedností pedagogické diagnostiky pro identifikaci specifických potřeb vzdělávání. Samozřejmě, že klima školy i výsledky vzdělávání mají určitou spojitost, ta však nemusí být vždy vyvážená, což dokládají údaje zjištěné inspekční činností v MŠ.

Z výše uvedeného lze konstatovat, že na základě vyhodnocených údajů **očekávání není jednoznačné**. Tendenci na mateřských školách je podporovat pozitivní klima, což vyplývá z RVP PV i ze ŠVP jednotlivých škol. Školy se snaží o tento záměr, přesto můžeme hovořit o tom, že pouze pozitivní atmosféra nestačí k tomu, aby výsledky poskytovaného vzdělávání byly na výborné úrovni. Dosažení vysoké kvality vzdělávání je obtížné bez naplňování výborné úrovně v dalších oblastech, které jsou součástí při poskytování předškolního vzdělávání.

6.5 Výzkumné šetření s využitím rozhovoru

6.5.1 Realizace rozhovoru

Rozhovory byly prováděny s cílem monitorovat názory a zkušenosti z pohledu aktérů předškolního vzdělávání a zmapovat jejich názory a pohledy na daná témata. Metoda rozhovoru byla záměrně zvolena i proto, že odpovědi pocházejí „z terénu“, zatímco výše uvedená data byla pevně stanovena v dokumentu (Výroční zpráva ČŠI) na základě souhrnu daných zjištění. Analýza dat vychází z údajů zjištěných v průběhu inspekční činnosti v mateřských školách, byly hledány souvislosti mezi oblastmi, které vypovídají o trendech v předškolním vzdělávání. Rozhovory přinesly přímé informace, které vycházejí z poznatků a přímých situací v mateřských školách či z názorů aktérů, kteří předškolní vzdělávání ovlivňují.

Vybraní respondenti byli osloveni telefonicky. Byl s nimi potvrzen souhlas o účasti v rozhovoru a sjednáno bylo místo pro průběh rozhovoru. Bylo provedeno osm rozhovorů s vybranými aktéry předškolního vzdělávání. Délka rozhovorů byla v rozmezí 40 – 50 minut. Rozhovory probíhaly až po provedené analýze dat z Výročních zpráv. Z toho důvodu se neshoduje časové rozmezí mezi výsledky z analýzy dat a odpověďmi získanými při rozhovorech. Výběr respondentů byl pojat tak, aby byly zastoupeny velké i jednotřídní mateřské školy, kdy byly získávány odpovědi ředitelky, zástupkyně ředitelky a učitelky mateřských škol jednotřídních i více třídních, osloveny byly učitelky

s dlouholetou praxí i začínající ředitelka, rozhovoru se zúčastnil začínající učitel, školní inspektorka pro předškolní vzdělávání, zástupkyně odboru školství obce s rozšířenou působností, zástupkyně krajského úřadu – referentka na úseku organizace školství.

Tabulka č. 27 Přehled respondentů, jejich pracovišť a délky odborné praxe

Respondent	Pracoviště	Délka praxe
Ředitelka	Jednotřídní MŠ	8 let
Učitelka	Vícetřídní MŠ	25 let
Učitel	Jednotřídní MŠ	2 roky
Zástupkyně ORP – odbor školství	Městský úřad	15 let
Zástupkyně KÚ pro organizaci vzdělávání	Krajský úřad	15 let
Školní inspektorka pro předškolní vzdělávání	ČŠI	2 roky
Ředitelka	Vícetřídní MŠ	2 roky
Zástupkyně ředitelky MŠ	Vícetřídní MŠ	10 roků

Záznamy odpovědí byly přepisovány autorkou s využitím počítače. Všem respondentům byl poskytnut náhled záznamu rozhovoru. Otázky se soustředily na oblasti, které souvisejí s cílem práce. Tazatelka před počátkem rozhovoru seznámila respondenty s cílem a záměrem rozhovoru, uvedla, z jakého důvodu byli respondenti vybráni. Rovněž je upozornila, že pokud nebudou mít jistotu v odpovědi, mohou zvolit termín „nevím“.

Dotazy, které byly respondentům položeny:

Odpovězte prosím stručně na následující dotaz

Jaká je podle Vás souvislost mezi počtem zúčastněných dětí na předškolním vzdělávání a potřebou pedagogů se dále vzdělávat?

Vyjádřete prosím Váš názor na následující dotaz

Domníváte se, že zdokonalování manažerských dovedností ovlivňuje kvalitu práce ředitelů MŠ?

Vyjádřete prosím Váš názor případně zkušenost v souvislosti s následujícím dotazem

Jaký vliv má podle Vás školní klima na úroveň a průběh vzdělávacího procesu a jeho výsledky?

6.5.2 Shrnutí a interpretace výsledků rozhovorů

Cílem rozhovorů bylo monitorovat náhledy a názory jednotlivých aktérů předškolního vzdělávání na dané oblasti, které byly zvoleny vzhledem k cíli práce. V následujícím přehledu jsou zaznamenány hlavní myšlenky respondentů vzhledem k zadaným dotazům. Přepis celých rozhovorů je uveden v příloze práce.

Tabulka č. 28 Vybrané úseky rozhovorů s účastníky předškolního vzdělávání

Respondent	Dotaz č. 1	Dotaz č. 2	Dotaz č. 3
Ředitelka jednotřídní MŠ	Učitelky by měly umět zařazovat do své práce individualizaci . Ta je nutná jak při malém počtu, tak obzvlášť ve velkém počtu dětí. Proto by se měly v této oblasti stále vzdělávat.	Pokud jsou ředitelky manažersky zdatné , mohou ovlivňovat prosperitu školy a týmovou spolupráci . Ředitelky by se měly vzdělávat formou studia či samostudia.	Pozitivní klima (myšleno demokratické) zvyšuje úroveň práce MŠ.
Učitelka víceřadní MŠ	Dostatek dětí přináší perspektivu oboru a tím i zájem o profesní růst.	Velmi ovlivňuje , protože sem patří způsob vedení lidí, komunikace s týmem, plánování, hodnocení, efektivní rozhodování, celkové řízení školy . Slabina v některých oblastech způsobuje nepřesnou komunikaci a s tím spojené problémy.	Spokojené a nadšené učitelky ovlivňují spokojené a nadšené děti . Na to má vliv kvalitní materiální a sociální prostředí. Klima je kvalita, která vyplývá z prostředí.

Učitel jednotřídní MŠ začínající	Souvislost není. Musím se vzdělávat, musím být otevřený celoživotnímu vzdělávání, protože děti i prostředí se mění. Proto musím získávat nové vědomosti a dovednosti. Hlavně dnes, kdy se klade důraz na osobnostní přístup. Vzdělávat se musím, ať mám dětí 5 nebo 20.	Může tvořit část celku. Důležitý je přístup a jednání s lidmi při vyžadování úkolů, empatie. Velmi důležité je jednání s lidmi.	Klima vytváří atmosféru jako takovou, má vliv na vzdělávání a je spjato s výsledky vzdělávání. Velká pohoda ve školce ovlivňuje nadšení pro práci s dětmi.
Zástupce KÚ pro organizaci vzdělávání	Bez ohledu na počet dětí je pedagog povinen se neustále vzdělávat. Každé dítě má nárok na tu nejvyšší kvalitu.	Ne každý člověk má v sobě přirozenou autoritu. Aby se stal manažerem, musí mít příslušné znalosti a dovednosti. Proto je důležité, aby se ředitelé vzdělávali a posilovali kvalitu své práce.	Stabilní pedagogický kolektiv je základem dobrého klima školy a má zásadní vliv na to, jak se děti učí a co umějí.
Školní inspektorka pro předškolní vzdělávání	Celkově se mění a vyvíjí situace a stav společnosti. Počet dětí ve třídě a její skladba vyžaduje nové specifické přístupy, nové formy a metody a neotřelý pohled na věc. Pokud jsou pedagogové otevření změnám, které tato situace přináší a cítí nutnost se učit něco nového, tak potřeba vzdělávat se právě u nich zákonitě stoupá.	Efektivní organizace a správné rozdělení kompetencí, kontrola jejich dodržování a nastavení pozitivního klimatu k práci vychází jistě z jejich dobrych manažerských a řídicích dovedností. Dobrá úroveň manažerských dovedností ovlivňuje pozitivně celkovou práci.	Školní klima více ovlivňuje kvalitu výchovně vzdělávacího procesu především tam, kde je nutná úzká spolupráce a součinnost. Spolupráce v rámci tříd i celé školy, která je nutná k dosahování kvalitních vzdělávacích výsledků, závisí na klimatu školy. Pozitivní vztahy, týmová práce a partnerská komunikace mezi všemi aktéry jsou základem pro dosahování dobrých výsledků. V opačném případě je možné, že ne příliš dobrá situace ve škole se může odrazit i ve vzdělávacím procesu.
Ředitelka vícetřídní školy začínající	Vzdělaný pedagog podporuje. Vzdělávání pedagogů je nutné. Pedagogové získávají nové zkušenosti přes vzdělávání, nové informace, které pak dále přenášejí do výuky co největšímu počtu dětí	Znalosti v manažerských schopnostech ovlivňují kvalitní chod MŠ po všech stránkách. Vyšší úroveň vždy znamená postup někam dál.	Školní klima je jak dobrá strava, pokud jsou všichni dobře napájeni, pak jsou spokojeni a pak platí - všichni za všechny...společně dejme ruku k dílu ... a vše klope a atmosféra, klima školy je v pořádku a vše pěkné se odráží na průběhu vzdělávacího procesu.

Zástupkyně ředitelky víceřadní školy	Další vzdělávání pedagogů je určité důležité a každý z nás toho využívá. Avšak souvislost mezi dalším vzděláváním pedagogů a počtem zúčastněných dětí na předškolním vzdělávání je z mého pohledu nepřímouměrná, vzhledem k počtu dětí ve třídách. Při současném počtu 24-28 dětí ve třídě nelze naplno využít poznatků, které pedagogové na dalším vzdělávání získají.	V dnešní době musí být ředitel dobrým manažerem, neboť od toho se odvíjí chod celé školy, za kterou nese plnou zodpovědnost	Dobré školní klima je důležité jak pro práci učitelů, tak pro práci ředitele. Při špatném školním klimu se špatně pracuje, práce Vás nebaví a samozřejmě je to vidět i na výsledcích vzdělávání.
Zástupkyně ORP – odbor školství	Myslím si, že by se učitelky vzdělávat měly, s přibývajícím počtem dětí mohou nastat nové okamžiky, učitelky by na ně měly reagovat.	Pozice ředitelek není jednoduchá, vedou tým pracovníků, jednají se zákonnými zástupci, se zřizovatelem, s dodavateli, řeší koncepci, plánování, organizování, rozhodování, kontrolu. Využívají dovednosti získané vzděláváním. Musí projevovat i lidské dovednosti.	Klima se odráží v práci učitelů. Pokud jsou spokojené, odráží se to na jejich tvůrčí práci a spolupráci, mají chuť se vzdělávat a obohacovat tvůrčí proces.

6.6 Jak se výsledky rozhovorů promítly do stanovených očekávání

Čím je větší podíl dětí na předškolním vzdělávání, tím více vzrůstá frekvence pedagogů účastnících se dalšího vzdělávání.

Rozhovory doložily různé úhly pohledu respondentů. Převažuje názor, že pedagog se vzdělávat musí, musí umět reagovat na situace, které přináší specifikace dětí ve třídě, v několika případech se objevilo tvrzení, že nezáleží na počtu dětí ve třídě, protože každé dítě potřebuje tu nejvyšší kvalitu, kterou mu může zajistit pouze vzdělaný pedagog. Respondenti se shodují v tom, že učitel MŠ se musí vzdělávat. Je to jeho povinnost daná legislativním rámcem. Bez ohledu na to musí učitel MŠ čelit nejrůznějším požadavkům s ohledem na potřeby dětí a přání rodičů. Potom není rozhodující počet dětí ve třídě. Názor je rovněž takový, že větší počet dětí přináší větší rozmanitost v přístupu k jednotlivým dětem, a tudíž širokou profesní odbornost, kterou učitel získává především svým profesním rozvojem.

Na základě výše uvedeného je očekávání nejednoznačné.

Zdokonalování manažerských dovedností ovlivňuje efektivitu práce ředitelů škol

V této oblasti se všichni respondenti shodli v tom, že vysoká úroveň manažerských dovedností je velmi důležitá pro celkovou úroveň vzdělávání. Jedním z názorů je také to, že ne každý člověk je vybaven potřebnými kompetencemi pro výkon vedoucí funkce, proto musí, pokud se ve vedoucí pozici ocitne, směřovat svůj profesní rozvoj směrem ke zdokonalování manažerských dovedností. Jejich úroveň ovlivňuje úroveň vzdělávací instituce. Jednoznačný závěr z odpovědí všech respondentů přináší myšlenku, že úroveň práce ředitele se odráží v úrovni práce školy. Pozitivním zjištěním je skutečnost, že převážná část respondentů se zabývá výrazem „lidské dovednosti“, které jsou zejména v instituci, kterou je škola, velmi důležité.

Očekávání bylo naplněno.

Školní klima v MŠ ovlivňuje výsledky vzdělávání.

Rovněž v této oblasti se respondenti shodují. Velké pozitivum spatřují v symbióze spokojenost – nadšení - tvůrčí práce – atmosféra důvěry – nadšené děti – pohoda – kvalita procesu i výsledků vzdělávání. Z odpovědí některých respondentů je zřejmé, že se při své práci setkali i s opakem a mohou tak porovnat, jak se projevují negativní znaky ovlivňující školní klima, což má vliv na pohodu při práci a následně kvalitu odváděné práce s dopadem na proces i výsledky vzdělávání.

V tomto bodě bylo očekávání naplněno.

7 DISKUSE A SHRNUÍ

Vzhledem k vyhodnocení stanovených očekávání a k pojmenování trendů předškolního vzdělávání bylo vhodné stanovit závěrečnou část, která bude specifikována do oddílů:

1. Vyhodnocení očekávání stanovených v úvodu práce
2. Současné tendence předškolního vzdělávání zjištěné analýzou dat a informací

Naplnění očekávání vzhledem k prováděnému výzkumnému šetření

V tomto okamžiku je vhodné provést kompilaci očekávání tak, jak byla vyhodnocena v jednotlivých úsecích výzkumného šetření.

Čím je větší podíl dětí na předškolním vzdělávání, tím více vzrůstá frekvence pedagogů účastnících se dalšího vzdělávání.

Můžeme označit jako tendenci zdokonalování profesního rozvoje v souvislosti s nárůstem počtu dětí, anebo se učitelé vzdělávají na základě svého zájmu v souvislosti s profesním růstem a kvalitou vykonávané odborné práce bez ohledu na počet dětí?

Z hlediska profesního vývoje předškolních pedagogů došlo v několika posledních letech k rozšíření vzdělávacích možností, posílila oblast dalšího vzdělávání, která ukazuje na dynamiku jeho rozvoje.

Analýza dat – očekávání bylo naplněno. Údaje ve výročních zprávách přinesly stoupající tendenci v počtu dětí za sledované období, rovněž byl zaznamenán vývoj v četnosti a pestrosti profesního rozvoje předškolních pedagogů. Většina z nich je aktivní v přístupu vzhledem ke svému odbornému rozvoji, učitelky se zajímají o nové trendy v předškolním vzdělávání, zároveň se snaží získané poznatky z vlastního rozvoje uplatňovat ve vzdělávání. Tendencí je vzdělávat se v dlouhodobějších projektech s přímým sdílením jak na pracovišti, tak mezi dalšími školami. Předškolní pedagogové se vzdělávají v tématech, která souvisejí s aktuálními trendy ve vzdělávání a s aktuální situací ve zvyšujícím se počtu dětí a nárůstu heterogenního složení tříd (cizinci, děti se speciálními vzdělávacími požadavky, děti nadané).

Rozhovor – údaje zjištěné při rozhovorech s aktéry předškolního vzdělávání nejsou zcela ve shodě, vyjádření přinášejí několik úhlů pohledu jak v souvislosti s naplněností tříd MŠ, tak s potřebou vlastního profesního rozvoje. Zajímavé je zjištění, že ani jeden respondent se nezabýval tématem „začínající pedagog“ a jeho potřebou profesně se rozvíjet. Očekávání je nejednoznačné.

Souhrn – současný trend jasně směřuje k rozvoji profesních dovedností předškolních pedagogů, kteří jsou ve svém odborném rozvoji aktivní. Rozšiřuje se nabídka témat, která souvisí s heterogenním zastoupením různých skupin dětí ve vzdělávání. Tendencí, která stále nabývá na významu je, že školy při výběru témat dalšího vzdělávání vycházejí z potřeb školy i z potřeb jednotlivých pedagogů. Vytváří efektivní plány profesního rozvoje jak z krátkodobého, tak z dlouhodobého pohledu.

Rozhovory nepřinesly výsledek, který přinesla analýza dat. Důvodem může být to, že respondenti vycházeli ze svých momentálních zkušeností a poznatků ze svých pracovit, kdežto analýza dat vycházela z údajů a dat získaných inspekční činností a jejich porovnáním za delší časový úsek.

Vývoj ve zdokonalování manažerských dovedností ovlivňuje efektivitu práce ředitelů škol.

Zdokonalování manažerských dovedností ředitele školy ovlivňuje efektivitu jeho práce. Je tendencí v práci ředitelů mateřských škol zdokonalovat své manažerské dovednosti a podporovat tak rozvoj předškolního vzdělávání?

V průběhu **vývoje** mateřských škol došlo rovněž k **vývoji** práce ředitelů MŠ. Zásadní změnou byla změna v právním postavení škol, která přinesla jiný pohled na práci ředitelů – statutárních zástupců organizací. Přístup vedení školy v oblasti řízení je klíčový pro kvalitu vzdělávání. V posledních letech zaznamenáváme nárůst činností, které musí ředitel školy vykonávat. Základní činnosti jako je monitorování, vyhodnocování, přijímání opatření, vytváření zdravého školního klimatu, zajišťování kvalitního pedagogického sboru, zajišťování materiálních podmínek, jsou rozšiřovány o další okruhy práce ředitele školy. V souvislosti s tím musí ředitel posilovat své manažerské dovednosti v rámci profesního rozvoje, které jsou nutným předpokladem kvalitního vedení školy.

Analýza dat – očekávání bylo jednoznačně naplněno. Práce přinesla nové pojetí v postavení ředitele v průběhu posledních deseti roků. Proto jsou tendence prosazovat terciální vzdělání ředitelů MŠ, zdokonalovat jejich manažerské dovednosti. Ředitelé mají plány vlastního manažerského a pedagogického rozvoje, trendem je sdílení svých dovedností a zkušeností v rámci dalších škol.

Rozhovor – společná myšlenka respondentů, že úroveň práce ředitele se odráží v úrovni práce školy, přinesla shodu a výsledek jednoznačného naplnění očekávání. Od ředitelů škol se očekává, že budou odborníky, profesionály, jejichž činnost ovlivňuje kvalitu vzdělávání.

Souhrn – analýza dat vycházela ze širšího okruhu zkoumaných oblastí, rozhovory vycházely z přímých poznatků, prožitých situací a z názorů aktérů. Informace získané při rozhovorech doplňují poznatky získané analýzou dat.

Školní klima v MŠ ovlivňuje výsledky vzdělávání.

Školní klima v MŠ může ovlivňovat výsledky vzdělávacího procesu. Jsou v mateřských školách tendence posilovat školní klima a jeho vliv na výsledky vzdělávání?

Pozitivní školní klima podporuje vzdělávání dětí. Projevuje se v dobrých prosociálních vztazích mezi pedagogy a dětmi, mezi pedagogy navzájem, mezi dětmi navzájem, ale také mezi rodiči a vedením.

Analýza dat – na základě údajů nebylo očekávání naplněno. Ve škole může být vytvořeno pozitivní klima, ale ne vždy jsou optimální výsledky vzdělávání. Ve školním týmu mohou panovat přátelské vztahy, ale nebezpečím tohoto prostředí je opomíjení podstaty kvality předškolního vzdělávání. Naopak jsou školy, kde vládne nespokojená atmosféra např. vzhledem k autoritativnímu způsobu vedení, ale dobré výsledky jsou zaznamenány. Negativním trendem je zvyšující se počet stížností a podnětů na činnost mateřských škol, který může poukazovat na ne vždy optimální úroveň jak školního klima, tak výsledků vzdělávání.

Rozhovor – očekávání bylo naplněno. Na rozdíl od analýzy dat, která vyplynula z provedených inspekčních zjištění, rozhovory vycházely z přímých poznatků, zkušeností a názorů aktérů předškolního vzdělávání.

Souhrn – i když obě oblasti přinesly kladné i záporné údaje, výsledek přináší pozitivní zjištění, že v mateřských školách ve většině panuje pozitivní klima, které podporuje předškolní vzdělávání. Výsledky vzdělávání však nemusí vždy dosahovat při vnější evaluaci požadované úrovně. Školy mají zájem o kvalitní klima, zúčastňují se i šetření, která zjišťují jaká je atmosféra ve škole.

Tendence předškolního vzdělávání zjištěné analýzou literatury, dat a dalších informací

Na základě všech zjištění a přímého vhledu do preprimárního vzdělávání lze v souvislosti s identifikací tendencí v předškolním vzdělávání pojmenovat **účinné oblasti**, které byly v průběhu vývoje předškolního vzdělávání vytvořeny. Patří k nim **dostupnost předškolního vzdělávání** velkému okruhu rodin, což souvisí s nárůstem kapacit mateřských škol vzhledem k poptávce, **podpora aktivního učení** v pozitivním školním prostředí, výraznější **zapojování rodin do vzdělávání**. Velmi se zlepšily v důsledku spolupráce se zřizovateli a zapojením škol do projektů **materiální podmínky**, děti se vzdělávají s podporou moderních pomůcek a hraček, učitelky připravují vzdělávání v souladu s moderními trendy a metodami vzdělávání. Rozšiřuje se nabídka **dalšího vzdělávání předškolních pedagogů**, která je obohacována v souladu s potřebami a aktuálními trendy pro daná období. Učitelky mají zájem vzdělávat se, je zřejmé, že dokážou uplatnit získané vědomosti ve svém edukačním působení. Zaznamenán je jasný trend ve **vysokoškolském vzdělávání** předškolních pedagogů, počet vysokoškolsky vzdělaných učitelek v mateřských školách se stále zvyšuje.

Vývoj preprimárního vzdělávání však přináší rovněž **slabé oblasti**. Mnoho evropských zemí dlouhodobě vede odbornou diskuzi o nutnosti přeměny vzdělávání předškolních pedagogů. V důsledku toho, že vzrůstá heterogenní zastoupení dětí v mateřských školách, stoupají nároky na předškolní pedagogy (podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, děti s odlišným mateřským jazykem, děti nadané apod.). Proto je jedním z trendů v Evropě zvyšování odborné kvalifikace předškolních pedagogů, které směřuje k jejich odborné přípravě na vysokoškolské úrovni. I když je trendem zvyšování odborné úrovně a význam terciální vzdělávání předškolních pedagogů se zvyšuje, v ČR jsou profesní kompetence předškolních pedagogů nevyrovnané. Vliv na toto zjištění může mít vícečetnost v získávání odborné kvalifikace na různých typech škol jak středních, tak vyšších odborných a vysokých.

Slabou stránkou, kterou můžeme označit téměř jako ohrožení, je vliv velikosti tříd na efektivitu organizace vzdělávání, **vysoké počty dětí ve třídách**, běžným jevem se stal max. povolený počet dětí ve třídě (28), což omezuje možnosti individuálního a diferencovaného přístupu v průběhu vzdělávání a zvyšuje rizika při činnostech mimo třídu.

I když se předškolní vzdělávání celkově v uplynulých letech stále zdokonaluje, jeho prestiž ve vnímání veřejnosti je stále nižší, než by si zasloužilo. Vliv na toto zjištění zcela jistě má právě profesionální

práce učitelek, jejich odborná komunikace s rodiči a především kvalita práce ředitele školy a s tím spojená kvalita řídicího procesu, která je na základě šetření ČŠI rozdílná.

Závěrem je nutné zmínit, že veškeré působení, směřování, provádění změn nesmí probíhat bez vědomí, že primárním je dítě a zajištění jeho rozvoje před vstupem do dalšího stupně vzdělávání. Musíme se zabývat tím, zda jsou prováděné změny podstatné pro učení dítěte předškolního věku. Významným tématem ve všech evropských zemích je přechod dítěte z preprimárního na primární stupeň vzdělávání, který není v ČR zcela systematicky podporován. V současné době se jedná pouze o některé úseky spolupráce mezi mateřskými a základními školami. Není vytvořena návaznost ve vzdělávacím procesu, kompetence a očekávané výstupy z jednotlivých vzdělávacích oblastí preprimárního vzdělávání nejsou sjednoceny se vzdělávacími cíli z počátku primárního vzdělávání. Tendencí musí být vytvoření pevného základu pro celoživotní vzdělávání. To však přináší změny v přístupu pedagogů, ale i autorů vzdělávacích dokumentů.

8 ZÁVĚR

Cíl práce, kterým bylo identifikovat a vyhodnotit tendence v předškolním vzdělávání v České republice se zaměřením na období mezi léty 2006 – 2016, byl splněn i když by se jistě dalo s tématem dále pracovat.

V teoretické části byly popsány, na základě prostudované literatury a zdrojů, základní pojmy a situace, které souvisí s předškolním vzděláváním. Byla definována činnost ČŠI, část práce byla věnována předškolnímu vzdělávání, činnosti ředitele MŠ. Ve výzkumných podoblastech byly specifikovány dané oblasti na základě dat získaných studiem výročních zpráv a provedených rozhovorů.

Přesto, že získaná data a informace pocházejí z různých zdrojů a metodika výročních zpráv se v průběhu deseti let měnila, můžeme hovořit o převážné shodě. Analýza dat probíhala v jiném časovém období, než rozhovory, které jsou poměrně aktuální. Co z toho vyplývá? Můžeme konstatovat, že předškolní vzdělávání v ČR má i přes některá slabá místa pevný základ a stále si udržuje tradiční kvalitu v evropském měřítku. Stále jsou hledány náměty a inspirace pro další vývoj předškolního vzdělávání v České republice v souvislosti s tendencemi zemí OECD. Předškolní vzdělávání se v České republice v průběhu uplynulých let výrazně proměnilo. Vliv na reformy a tendence měly kromě jiného i důsledky globalizace – změny ve společnosti, vědě, politice, hospodářství, změny v rodině. Je nutné počítat s procesy, které se stále vyvíjejí a které mohou ovlivňovat trendy ve vzdělávání z různých úhlů pohledu. Jedním takovým aktuálním trendem je migrační vlna, která začíná ovlivňovat přístup učitelek k dětem s odlišným mateřským jazykem, což souvisí s jejich dalším vzděláváním vzhledem k volbě přístupů k dětem cizinců. Vliv předškolního vzdělávání může mít kromě jiného rovněž pozitivní přínos i pro rodinu dítěte. V nedávných dobách se diskutovalo nad tím, zda má být předškolní dítě v péči matky, či zda se má zúčastňovat předškolního vzdělávání. V souvislosti s tím je vhodné zamyslet se nad tím, že předškolní vzdělávání může v jistém smyslu vhodně doplňovat péči rodiny a také tak stále více upřednostňovat spolupráci s rodinou v rámci běžné činnosti MŠ.

Cílem práce bylo identifikovat a vyhodnotit tendence v předškolním vzdělávání v České republice se zaměřením na období let 2006 – 2016. Z provedeného šetření byly pojmenovány tendence v oblasti předškolního vzdělávání v období deseti školních roků s přihlédnutím k současnosti.

V současné době jsou v převážné většině třídy mateřských škol naplněny **počty dětí** až k jejich možným hranicím. To hovoří o tendenci zvyšujícího se počtu dětí v předškolním vzdělávání, i když v posledním období začíná mít stabilní úroveň. V důsledku toho je nutné ve stále vyšší míře se zaměřovat na vyrovnávání se se změnami v pedagogické práci jak učitelů, tak ředitelů MŠ. Vyšší počty dětí přinášejí rozmanitost ve skladbě dětí ve třídě, učitel musí umět reagovat na specifické problémy dětí, musí spolupracovat s rodiči, kteří mohou přicházet z různého sociálního prostředí, z různých etnických skupin. V této oblasti má svůj nezastupitelný význam **další vzdělávání předškolních pedagogů a jejich posilování pozice v kvalifikační dráze a profesní rozvoj ředitelů zejména v získávání kompetencí pro manažerské dovednosti**. Zde vystupuje do popředí souvislost **se správným výběrem ředitele školy během konkurzního řízení**. Velkým tématem zůstává nadále **pojem školní klima**, které má výraznou a nezastupitelnou roli v jeho vlivu na úroveň poskytovaného předškolního vzdělávání v jednotlivých mateřských školách. I v této oblasti je ředitel nejdůležitějším aktérem. Pokud ředitel svým přístupem a stylem práce zajistí, že jsou ve školách lidé prioritou, pokud jim zajistí odpovídající podmínky pro práci, pokud je týmová spolupráce a vzájemná komunikace běžným jevem, potom se dá hovořit o optimálním naplňování podmínek pro zdravé školní klima.

Aktuální otázkou je **podíl zastoupení mužů a žen**, neboť mezi předškolními pedagogy významně převažují ženy. Tendencí je větší uplatnění mužů v mateřských školách, jejich podíl postupně stoupá. Tento stav musí být podporován vzhledem k vyváženému chápání mužského elementu v přístupu k dětem. Některé evropské země stanovily cíle pro přijímání mužů v této oblasti vzdělávání nebo se snaží o vytvoření nové podoby této profese za účelem snížení genderové nerovnováhy. Musíme učinit vše pro to, aby se kariéra v odvětví předškolního vzdělávání a péče stala pro muže ve všech zemích EU atraktivnější (OECD 2011).

Výše uvedené pojmy – **zvyšující se počty dětí na předškolním vzdělávání, rozvoj a podpora dalšího vzdělávání předškolních pedagogů, vývoj v profesním růstu ředitelů MŠ, podpora a budování zdravého školního klimatu** - jsou několika důležitými oblastmi, které se podílejí na úrovni a vývoji předškolního vzdělávání v ČR.

Práce vycházela ze srovnávací analýzy a pracovala se zdroji dat uvedených ve výročních zprávách ČŠI za období školních roků 2005/2006 – 2015/2016. Bylo pojato období deseti školních roků, což je v rámci školské politiky dlouhé období. Během tohoto období probíhá v rámci ČR několik voleb, které ovlivňují chod společnosti a potažmo vzdělávání.

Předškolní vzdělávání v České republice za poslední roky doznalo změn. Stát předložil v krátké době obsáhlé množství požadavků a změn do běžného života mateřských škol (např. povinný poslední ročník předškolního vzdělávání, zařazování dětí mladších tří let, společné vzdělávání). Dynamický rozvoj lze očekávat i v dalším období (změna ve financování škol, revize RVP PV).

Trendem nejen v ČR, ale i trendem evropským je **zajišťování péče a vzdělávání o děti v raném a předškolním věku**. S tím souvisí i pojetí personálního zabezpečení, možnost využití dalšího personálu (profesionální chůvy), finanční a materiální zabezpečení.

Tendencí je rovněž zajišťovat **účast znevýhodněných dětí** v předškolním vzdělávání. Jedním z důvodů, proč Evropská komise (2011) považuje účast znevýhodněných dětí na předškolním vzdělávání za významnou, je i návratnost investic na jednotlivých úrovních vzdělávání.

PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR A STANOVENÍ OBLASTÍ PRO PODPORU JEHO KVALITNÍ ÚROVNĚ V DALŠÍM VÝVOJI

Tendencí v posledním období je zvyšování významu předškolního vzdělávání. Již jsme dospěli k závěru, že předškolní vzdělávání má pozitivní dopad pro celoživotní učení. Představitelé školské politiky snad již uznávají, že kvalitní předškolní vzdělávání pozitivně ovlivňuje úspěšnost žáků v dalším stupni vzdělávání i v celoživotním učení, což může mít pozitivní dopad na celkovou úroveň prosperity společnosti.

V úvodu práce byl stanoven její přínos. Záměrem nebylo stanovit doporučení pro aktéry školního vzdělávání. Přesto byla autorkou specifikována doporučení, a to vzhledem k údajům získaným analýzou dat i vzhledem k poznatkům získaných z dlouhodobého profesního zaměření autorky.

Na základě vyhodnocených skutečností a získaných poznatků bylo vymezeno několik oblastí, kterým je nutné věnovat ve školské politice pozornost vzhledem k podpoře kvalitní úrovně předškolního vzdělávání v ČR:

Práce na základě dat přinesla potvrzení skutečnosti, že pedagogové stárnou a v některých regionech se již projevuje nedostatek odborně kvalifikovaných předškolních pedagogů. V budoucnu je nutné věnovat pozornost nejen kvantitě, ale rovněž i kvalitě předškolních pedagogů a podporovat tak úroveň předškolního vzdělávání. Trendem v profesní přípravě předškolních pedagogů je poskytovat odbornou kvalifikaci na různé úrovni od středních škol přes vyšší odborné školy až po školy vysoké. Protože je zřejmé, že absolventi disponují různou odbornou úrovní, autorka se domnívá, že je nutné zaměřit se na výstupy těchto vzdělávacích institucí a připravovat budoucí předškolní pedagogy nejen v oblasti teoretické, ale zaměřit přípravu učitelů MŠ vzhledem k různým specifikům, která práce v mateřské škole přináší. Řešením by mohlo být sjednocení vzdělávacích směrů pro odbornou přípravu předškolních pedagogů.

Autorka navrhuje v návaznosti na výše uvedené systematicky monitorovat uplatnění absolventů vysokoškolského studia v mateřských školách. Zjišťovat důvody, které vedou k tomu, že absolventi vysokých škol nenastupují do praxe, anebo v krátké době výkon profese opouštějí. Zabývat se tím, zda je příčinou nedokonalá příprava pedagogů, chybějící podpora začínajících pedagogů, anebo stále diskutované platové ohodnocení.

Práce potvrdila na základě zjištěných údajů nutnost podporovat systémový profesní rozvoj předškolních pedagogů, který je klíčový pro zajišťování kvalitní úrovně předškolního vzdělávání. Autorka navrhuje v souvislosti s tím zajistit podporu ředitelům škol v získávání dalších finančních prostředků na profesní rozvoj pedagogů z dostupných evropských programů tak, aby nebyli ředitelé omezováni tvorbou projektů v jejich běžné činnosti..

Výsledky ze sběru dat i některé získané informace přinesly v souvislosti s vývojem postavení ředitele v čele právního subjektu nové pojetí jeho práce. Protože ředitel musí obsáhnout různé oblasti, které zabezpečují činnost vzdělávací organizace, účinným řešením by mohlo být nastavení požadavků na vzdělávání ředitelů před nástupem do výkonu funkce, což by jim umožnilo dříve a lépe se zorientovat v problematice managementu škol. Hovoří o tom přímé zkušenosti autorky z hodnocení práce ředitelů ve školách, kteří již před konkurzním řízením absolvovali kvalifikační studium pro ředitele škol.

Autorka na základě získaných informací i přímým sledováním práce ředitelů mateřských škol navrhuje zavedení systematické podpory ředitele v průběhu výkonu jejich funkce vzhledem k dalším úkonům v jejich práci, které vyplývají z častých změn v systému a v legislativní oblasti.

V návaznosti na předchozí údaje je nutné zvyšovat zájem o funkci ředitele školy, který vzhledem k účasti uchazečů u konkurzních řízení klesá, což dokazují údaje obsažené ve výročních zprávách.

Práce při identifikování tendencí v předškolním vzdělávání potvrdila časté změny v legislativním prostředí, které určuje činnost školy. Autorka doporučuje v budoucnu před zaváděním změn větší měrou vycházet ze současného stavu a více diskutovat o důsledcích s pedagogy, vysvětlovat jim navrhované změny a připravovat je s předstihem na provedení změn tak, aby navrhované změny byly pochopeny a přijaty.

V některých evropských zemích je běžné zastoupení mužů - učitelů v předškolním vzdělávání. Tento trend má pozitivní dopad na děti zejména v souvislosti se vzrůstajícím množstvím neúplných rodin a chybějící role mužského fenoménu v rodině. Autorka navrhuje zajistit podporu vyváženějšího zastoupení žen a mužů v předškolním vzdělávání.

9 ZKRATKY

ČR – *Česká republika*

MŠ – *mateřská škola*

ZŠ – *základní škola*

ČŠI – *Česká školní inspekce*

RVP PV – *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*

DVPP – *další vzdělávání pedagogických pracovníků*

NIDV – *Národní institut dalšího vzdělávání*

NÚV – *Národní ústav pro vzdělávání*

EU – *Evropská unie*

ISCED 0 - *nultý stupeň vzdělávání odpovídající preprimárnímu vzdělávání*

MŠMT – *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*

OECD – *Organisation for Economic Co-operation and Development – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj*

UNESCO – *Organizace OSN pro vzdělávání, vědu a kulturu*

OSN – *Organizace spojených národů*

10 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ANDRYS, O., Několik poznámek k podpoře začínajících učitelů. Řízení školy, Letní speciál 2018, Praha: Wolters Kluwer ČR, 2018
- BACÍK, F. Škola a její management pod lupou. Praha: UK – Pedagogická fakulta 2006. ISBN 978-80-7290-379-5
- BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7
- DVOŘÁK, D., Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu. Orbis scholae. Praha: Pedagogická fakulta UK 2011. ISSN 1802-4637.
- EVROPSKÁ KOMISE. Kvalitní systém předškolního vzdělávání a péče: nejlepší start do života. KOM (2011) 66 v konečném znění. Brusel: Evropská komise, 2011. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0066&from=CS>.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení – teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3
- GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido 2000. ISBN 80-85931-79-6
- GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L., Vzdělávací program Začít spolu. Praha: Portál, 2003, Open Society Fund Praha a Step by Step, o.s. ISBN 80-7178-815-5
- GRECMANOVÁ, H. Vliv prostředí školy na její klima. [online]. [cit. 2015-10-28]. Dostupné z <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/124vliv-prostredi-skoly-na-jeji-klima.html/>>
- GRECMANOVÁ, H., DOPITA, M., POLÁCHOVÁ, J., SKOPALOVÁ, J., Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-80-4
- HAJDÚKOVÁ, V. et al. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Country Background Report for the Slovak Republic. Bratislava: National Institute for Certified Educational Measurements, 2012.
- JANDA, M., ŠTÁVA, J., *Klima třídy (školy) jako jedna z podmínek úspěšné tvorby ŠVP*. Brno: MÚ, 2006
- KALDESTAD, O., POL, M., SEDLÁČEK, M., *Vybrané otázky školského managementu, Norská perspektiva*. Brno: Masarykova univerzita 2009. ISBN 978-80-210-5078-5

KOC, P. *Uvádějící ředitel ?!* Sborník V. Vědecké mezinárodní konference Centra školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Dostupné na <<http://www.csm-praha.cz>>

KOHNŮVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 8072901486.

KOŇÁŘÍKOVÁ, P., ŽENÍŠKOVÁ M. *Na zkušené v bavorských školách*. Plzeň: Nadační fond Zelený poklad, 2017.

KORDULIAKOVÁ, A., LUKAČKOVÁ, Z. The Inspectorate of Education of the Slovak Republic. Bratislava: Štátna školská inspekcia 2009.

KOŤÁTKOVÁ, S., PRŮCHA, J. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, s.r.o, 2013

LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V., KITZBERGER, J. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 103 s. Řízení školy. ISBN 978-807-3578-992

MARZANO, R. J., T. WATERS a B. MCNULTY. *School leadership that works: From research to results*. Alexandria: VA: ASCD and McREL, 2005.

MCKINSEY&COMPANY. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. [online]. 2010 [cit. 2014-02-26]. Dostupné z:

<[http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/2010_09_02_McKinsey&Company_Klesajici_vysledky_ceskych_zakladnich_a_strednich_school_fakta_a_reseni.pdf](http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/2010_09_02_McKinsey&Company_Klesajici_vysledky_ceskych_zakladnich_a_strednich skol_fakta_a_reseni.pdf)>

OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní vzdělávání optikou současnosti*. 2017 Dostupné na <<http://www.asociacepv.cz>>

OPRAVILOVÁ, E. GEBHARTOVÁ, V. *Jaro v mateřské škole*. Praha: Portál, s.r.o., 1998. ISBN: 80-7178-210-6 :

OPRAVILOVÁ, E. GEBHARTOVÁ, V. *Léto v mateřské škole*. Praha: Portál, s.r.o., 1998. ISBN 80-7178-245-9

OPRAVILOVÁ, E. GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*. Praha: portál, s. r.o., 2003

- PAVLÍKOVÁ, O. (2009). *Návrh profesijných štandardov učiteľov – učiteľ predprimárneho vzdelávania. Príloha Pedagogických rozhládov, 18*
- PODLAHOVÁ, Libuše, 2004. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 223 s. ISBN 80-7254-474-8.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210- 4499-9
- POL, M. *Škola vedená, řízená a spravovaná*. Pedagogika, 2007, roč. LVII, s. 213- 223. ISSN 3330-3815
- POLÁKOVÁ, H. *Konkurzní řízení. Řízení školy*, 2017, č. 7 - 8, Wolters Kluwer ČR
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita, 1996, ISBN 80-210-1333-8
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha 2002, Portál. ISBN 80-7178-621-7
- PRŮCHA, J.: *Pedagogický slovník*, Praha 2008, Portál. ISBN 978-80-7367-416-8
- PRŮCHA, J. (ed) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 575. ISBN 978-80-7367-542-2
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, s.r.o. 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- PRŮCHA J., KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál 2013. ISBN 978-80-262-0495-4
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, ISBN 9788073674168.
- PRŮCHA, J., BURKOVIČOVÁ, R., DOPITA, M., POLONCYOVÁ, J., SYSLOVÁ, Z. *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných nálezů*. Praha: Wolters Kluwer 2016
- SLÁDKOVÁ M. *Vliv řízení školy na její klima se zaměřením na Plzeňský a Jihočeský kraj*. Diplomová práce. Praha PF UK 2013
- SLAVÍKOVÁ, L., KARABEC, S. *Ředitel školy – leader i manažer*. Praha – Manchester 2003. ISBN 80-239-2209-2
- SLAVÍKOVÁ, L., WOJCYKOWSKA, C., NEZVALOVÁ, D. *Řízení pedagogického procesu*. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2004

STEP by STEP, *Kompetentní učitel 21. století, Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Step by Step Česká republika, 2011

SPIPKOVÁ, V. Podpora učitelů v procesu kurikulární reformy. In FRANIOK, P., KNOTOVÁ, A. *Učitel a žák v současné škole : Sborník z 15. konference České pedagogické společnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4752-5

SPIPKOVÁ, V. *Dítě předškolního věku dříve a dnes*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978 – 80 – 7290 – 377 - 1

SPLAVCOVÁ, H., *Podkladová studie předškolní vzdělávání*. Praha: NUV, 2019

SVĚTLÍK J., *Marketingové řízení školy*. Praha: ASPI, 2006 a s., ISBN 80-7357-176-5

SVOBODOVÁ, E. a kol., *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál, s. r. o. 2010

SYSLOVÁ, Z. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, ISBN 978-802-6201-830.

SYSLOVÁ, Z., *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s. 2016. ISBN 978-80-7552-113-2

SYSLOVÁ Z., a kol. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2015. ISBN 978-80-7478-859-8

SYSLOVÁ, Z. *Průběh vzdělávání jako jedna z oblastí vlastního hodnocení mateřské školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2010

SYSLOVÁ Z., BORKOVCOVÁ, I., PRŮCHA, J. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku. Komparace české a zahraniční studie*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2014. ISBN 978-807478-354-8

STRAKOVÁ, J. a kol. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2009. [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analiza-naplnovani-ciluvzdelavani>>.

STRALCZYNSKÁ, B. LOUDOVÁ *Současné reformy institucionální předškolní výchovy ve Spolkové republice Německo*. Praha: Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta, 2016

TAGUMA, M., LITJENS, I., MAKOWIECKI, K. *Quality matters in early childhood Education and care: Czech republic*. Paris: OECD Publishing 2012.

TROJAN, V. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s. 2014 ISBN 978-80-7478-539-9

TROJAN, V., TRUNDA, J. *Oblasti činností ředitelů českých základních škol*. Sborník VI.

Vědecké mezinárodní konference Centra školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Dostupné na <[http:// www.csm-praha.cz](http://www.csm-praha.cz) >

URBÁNEK, P. CHVÁL, M. *Klima učitelského sboru*. Praha: NÚV 2012

VAŠUTOVÁ, J. *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů*. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference, 2. díl (s. 19–46). Praha: PedF UK 2001.

VESELÝ, A. *Strategie vzdělávací politiky do roku 2030 z hlediska expertní skupiny*. Řízení školy, 2019, roč. XVI, č. 5, Praha Wolters Kluwer ČR, a.s

VETEŠKA, J. *ÚVOD*, Sborník příspěvků VI. mezinárodní vědecké konference Centra školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Dostupné na <http://www.csm-praha.cz>

VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.

VLČKOVÁ, K. *Charakteristiky a vývojové trendy školství a vzdělávání v zemích EU*. Brno: Elportál, Brno: MU. 2006, roč. 1, č. 1, s. 32-63. ISSN 1802-128X.

VOKÁČ, P. *Šestileté funkční období ředitelů je rozumný kompromis*. Řízení školy, 2012, roč. IX, č. 11, Praha Wolters Kluwer ČR, a.s.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2006/2007. Praha: ČŠI, 2008.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2007/2008. Praha: ČŠI, 2008.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2008/2009. Praha: ČŠI, 2009.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2009/2010. Praha: ČŠI, 2010.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2010/2011. Praha: ČŠI, 2011.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2011/2012. Praha: ČŠI, 2013.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2012/2013. Praha: ČŠI, 2013.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2013/2014. Praha: ČŠI, 2014. ISBN 978-80-905632-7-8.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2014/2015. Praha: ČŠI, 2015, ISBN 8088087-06-9.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2015/2016. Praha: ČŠI, 2016, ISBN 97880-88087-09-0

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017. Výroční zpráva. Praha: ČŠI 2017, ISBN 978-80-88087-15-1

WALTEROVÁ, E. *Proměny funkcí školy a rolí učitelů v kontextu vzdělávací reformy.* In

WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.* 1. díl. Praha: PdF UK, 2001. ISBN 80-7290-059

WALTEROVÁ, E., ČERNÝ K., GREGER D., CHVÁL, M., *Školství – věc (ne) veřejná.* Praha: Karolinum 2010. ISBN 978-80-246-1882-1

ZATLOUKAL, T. *Mějme na paměti, že ředitelé jsou klíčovým prvkem kvality školy.* Řízení školy, Letní speciál 2017, Praha, Wolters Kluwer ČR, a.s.

ZATLOUKAL, T. *Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2015/2016 nabízí komplexní pohled na kvalitu počátečního vzdělávání,* str. 4 Řízení školy 1/2017, Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s.

DALŠÍ ZDROJE

Analýza současných systémů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání, Praha: Česká školní inspekce, 2015, ISBN: 978-80-905632-4-7

Dopady povinného předškolního vzdělávání na organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnost mateřských škol za období 1. pololetí školního roku 2017/2018, tematická zpráva, Praha: ČŠI, květen 2018

EURYDICE, 2012. *Klíčové údaje o učitelích a ředitelích škol v Evropě* [online]. Evropská komise, 2012. Dostupné na WWW:

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151CS_HI.pdf>.

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, modifikace pro předškolní vzdělávání. Praha: ČŠI, 2018

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Předškolního vzdělávání se účastní 97 procent pětiletých dětí [online]. Praha: MŠMT, 10. listopadu 2017 [cit. 2019-03-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/predskolniho-vzdelavani-se-ucastni-97-procent-petiletých>

Mezinárodní šetření TALIS 2013, *Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. Praha: ČŠI, 2015. ISBN 978-80-88087-04-5

Mezinárodní šetření TALIS 2013, *Vzdělávací lídr-zkušenosti s realizací vzdělávacího programu pro vedoucí pracovníky ZŠ*. Praha: ČŠI, 2015. ISBN 978-80-88087-03-8

Mezinárodní šetření TALIS 2013, Národní zpráva. Praha: ČŠI, 2014. ISBN 978-80-9056323-0

Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělávání a péče o děti předškolního věku v České republice. Praha: MŠMT 2000. ISBN 80-7168-746-4

OECD. (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing

Doporučení veřejné ochránkyně práv k povinnému předškolnímu vzdělávání. Praha: Ombudsman veřejný ochránce práv. Sp. zn.: 75/2018/VB/DIS Č. j.: KVOP-19227/2019

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), Praha: MŠMT 2018

SDĚLENÍ EVROPSKÉ KOMISE *Kvalitní systém předškolního vzdělávání a péče: nejlepší start do života pro všechny naše děti*. Brusel dne 17. 2. 2011 KOM (2011) 66 v konečném znění

Tematická zpráva – *Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání*. Praha: ČŠI, 2016.

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017. Výroční zpráva. Praha: ČŠI 2017, ISBN 978-80-88087-15-1

https://www.zsmltu.cz/skav/wp-content/uploads/2018/07/SKAV_zpravodaj_11_web.pdf
www.asociacepv.cz www.csicr.cz

www.rvp.pv

<http://zacitspolu.eu/images/files/nastroj-MS.pdf>

11 PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Přepis záznamu rozhovorů

Vysvětlivka: A – tazatelka, B - respondent

Zástupkyně ORP – odbor školství

A. V první otázce se Vás zeptám na to, zda si myslíte, že je souvislost mezi počtem dětí, které se zúčastňují předškolního vzdělávání a potřebou pedagogů se vzdělávat.

B. Nedokážu posoudit. Myslím si, že by se učitelky mateřských škol vzdělávat měly, s přibývajícím počtem dětí mohou nastat nové okamžiky, na které by učitelky měly umět reagovat. Více nevím.

A. Druhá otázka je zaměřená na práci ředitelky MŠ. Myslíte si, že zdokonalování manažerských dovedností ovlivňuje kvalitu práce ředitelů škol?

B. Ze své zkušenosti při jednání s ředitelkami MŠ vím, že jejich pozice není jednoduchá. Vedou tým pracovníků, jednají se zákonnými zástupci, zástupci zřizovatele, dodavatelů, řeší koncepci, plánování, organizování, rozhodování, kontrolu. Využívají dovednosti získané odbornou kvalifikací, vzděláváním. Pokud chtějí být ředitelky úspěšné, musí projevovat i lidské dovednosti.

A. Jaké máte na mysli?

B. Myslím tím dovednosti komunikace, motivační a také schopnost empatie. S tím souvisí udržení stabilního a kvalitního týmu lidí, výkonnosti pracovníků, pozitivního vztahu k organizaci. Když si promítnu MŠ ve své působnosti, tak mohu říct, že převážná většina ředitelek to, co jsem vyjádřila, zvládá.

A. Třetí dotaz se týká oblasti, kterou je školní klima. Myslíte si, že má školní klima vliv na úroveň a průběh vzdělávání a jeho výsledky?

B. Osobně s touto oblastí zkušenosti nemám, myslím si, že ve školách odvádí učitelky dobrou práci. Ale myslím si, že se klima odráží v práci učitelek. Pokud jsou spokojené, odráží se to na jejich tvůrčí práci a spolupráci, mají chuť se vzdělávat a obohacovat tvůrčí proces. A to platí nejen uvnitř organizace, ale i vně.

A. Děkuji za čas věnovaný rozhovoru.

Školní inspektorka pro předškolní vzdělávání

A. V první otázce se Vás zeptám na to, zda si myslíte, že je souvislost mezi počtem dětí, které se zúčastňují předškolního vzdělávání a potřebou pedagogů se vzdělávat.

B. Souvislost toho, že zvyšující se počet dětí zapojených do předškolního vzdělávání ovlivňuje potřebu učitelů vzdělávat se, vidím v tom, že se celkově mění a vyvíjí situace a stav společnosti. Počet dětí ve třídě a její skladba vyžaduje nové specifické přístupy, nové formy a metody a neotřelý pohled na věc. Poznatky ze vzdělávacích akcí, především z těch, při kterých mohou učitelé (muži i ženy) vstupovat do diskuse a sdělovat si praktické poznatky, jsou vždy přínosem. Pokud jsou pedagogové přístupní změnám, které situace přináší a cítí nutnost se učit něco nového, tak potřeba vzdělávat se právě u nich zákonitě stoupá.

A. Druhá otázka je zaměřená na práci ředitelky MŠ. Myslíte si, že zdokonalování manažerských dovedností ovlivňuje kvalitu práce ředitelů škol?

B. Práce ředitelů MŠ, kteří mají ve většině případů ve školách převážně kolektiv složený z žen, je specifická a někdy těžká. Efektivní organizace a správné rozdělení kompetencí, kontrola jejich dodržování a nastavení pozitivního klimatu k práci vychází jistě z jejich dobrých manažerských a řídicích dovedností.

A. Co myslíte vyjádřením dobré manažerské a řídicí dovednosti?

B. Dobrá úroveň manažerských dovedností ovlivňuje pozitivně celkovou práci ve škole, ale jen to nestačí. Pouze kvalitní manažer bez vzhledu do situace, bez empatie a bez přihlídnutí ke specifikě práce s předškolními dětmi nestačí k tomu, aby jeho práce byla přínosem pro všechny.

A. Třetí dotaz se týká oblasti, kterou je školní klima. Myslíte si, že má školní klima vliv na úroveň a průběh vzdělávání a jeho výsledky?

B. Myslím si, že školní klima více ovlivňuje kvalitu výchovně vzdělávacího procesu především tam, kde je nutná úzká spolupráce a součinnost. Spoluprací myslím v rámci třídy i celé školy, protože je nutná k dosahování kvalitních výsledků vzdělávání. Ty právě souvisí s klimatem školy. Pozitivní vztahy, týmová práce a partnerská komunikace mezi všemi aktéry jsou základem dosahování dobrých výsledků.

A. Co se může stát v opačném případě?

B. V opačném případě je možné, že ne příliš dobrá situace ve škole se může odrazit ve vzdělávacím procesu.

A. Můžete být konkrétnější?

B. Klima narušují neshody mezi pedagogy a vedením, mezi sebou navzájem, neshody mohou být i s rodiči.

A. Hovoříte ze své zkušenosti?

B. Ano, přesně to jsem zažila na své minulé škole.

A. Moc Vám děkuji za rozhovor.

Zástupkyně KÚ pro oblast předškolního vzdělávání

A. V první otázce se Vás zeptám na to, zda si myslíte, že je souvislost mezi počtem dětí, které se zúčastňují předškolního vzdělávání a potřebou pedagogů se vzdělávat.

B. Myslím si, že bez ohledu na počet zúčastněných dětí na předškolním vzdělávání je pedagog povinen se neustále vzdělávat. Každé dítě má právo na tu nejvyšší kvalitu. To je vše, co k tomu chci říct.

A. Druhá otázka je zaměřená na práci ředitelky MŠ. Myslíte si, že zdokonalování manažerských dovedností ovlivňuje kvalitu práce ředitelů škol?

B. Ne každý člověk má v sobě přirozenou autoritu a dovednost vést ostatní. Proto, aby se člověk stal manažerem, musí mít příslušné znalosti a dovednosti. Proto je důležité, aby se ředitelé nejen ve školkách vzdělávali i v této oblasti a pracovali na sobě a posilovali kvalitu své práce.

A. Třetí dotaz se týká oblasti, kterou je školní klima. Myslíte si, že má školní klima vliv na úroveň a průběh vzdělávání a jeho výsledky?

B. Jsem přesvědčená o tom, že stabilní pedagogický kolektiv je základem dobrého klima školy a klima školy má zásadní vliv na to, jak se děti učí a co umějí.

A. Děkuji za Váš čas.

Ředitelka jednotřídní mateřské školy

A. V první otázce se Vás zeptám na to, zda si myslíte, že je souvislost mezi počtem dětí, které se zúčastňují předškolního vzdělávání a potřebou pedagogů se vzdělávat.

B. Učitelky by měly umět zařazovat do své práce individualizaci. Ta je nutná jak při malém počtu, tak obzvlášť ve velkém počtu dětí. Proto by se měly v této oblasti stále vzdělávat, protože s přibývajícím počtem dětí stoupá i vyšší počet dětí s různými problémy.

A. Druhá otázka je zaměřená na práci ředitelky MŠ. Myslíte si, že zdokonalování manažerských dovedností ovlivňuje kvalitu práce ředitelů škol?

B. Když jsou ředitelky manažersky zdatné, mohou ovlivňovat prosperitu školy a týmovou spolupráci.

A. Co myslíte pojmem manažersky zdatné?

B. Myslím si, že manažerské dovednosti nejsou všem ředitelkám vlastní, proto musí na sobě pracovat. Vzdělávat se formou studia i samostudia. Sama mám se studiem managementu dobré zkušenosti.

A. Třetí dotaz se týká oblasti, kterou je školní klima. Myslíte si, že má školní klima vliv na úroveň a průběh vzdělávání a jeho výsledky?

B. Pozitivní klima (myšleno demokratické) zvyšuje úroveň práce MŠ.

A. Mohla byste být konkrétnější ve vyjádření úrovně práce MŠ vzhledem k pedagogickému procesu?

B. Myslím tím, že když jsou spokojené učitelky a jsou spokojené se svým pracovním prostředím, že čas věnují práci s dětmi, to se pak odrazí v tom, jak jsou děti připravené na ZŠ.

A. Děkuji za rozhovor

Učitelka vícetřídní MŠ

A. V první otázce se Vás zeptám na to, zda si myslíte, že je souvislost mezi počtem dětí, které se zúčastňují předškolního vzdělávání a potřebou pedagogů se vzdělávat.

B. Myslím si, že pokud bude dostatek dětí v předškolním vzdělávání, tak tento obor bude lukrativní a bude zájem o profesní růst zaměstnanců v tomto oboru a tím vzroste i zdravá konkurence mezi školami.

A. Druhá otázka je zaměřená na práci ředitelky MŠ. Myslíte si, že zdokonalování manažerských dovedností ovlivňuje kvalitu práce ředitelů škol?

B. Velmi, protože ovlivňuje způsob vedení lidí, komunikaci s týmem, plánování pracovního i volného času, způsob hodnocení lidí, efektivní rozhodování a vůbec celkové řízení školy. Moje ředitelka v některých oblastech selhává a to se obrací na nepřesné komunikaci a různých šumech.

A. Třetí dotaz se týká oblasti, kterou je školní klima. Myslíte si, že má školní klima vliv na úroveň a průběh vzdělávání a jeho výsledky?

B. Když jsou spokojené a nadšené učitelky, tak jsou spokojené a nadšené děti a to se může stát jen v kvalitním materiálním i sociálním prostředí. Kdesi jsem četla, že klima je kvalitou, která z prostředí vyplývá.

A. Děkuji za Váš čas.

Ředitelka víceřídni školy (začínající)

A. V první otázce se Vás zeptám na to, zda si myslíte, že je souvislost mezi počtem dětí, které se zúčastňují předškolního vzdělávání a potřebou pedagogů se vzdělávat.

B. Vzdělaný pedagog vzdělanost podporuje. Vzdělávání pedagogů je nutné. Pedagogové získávají nové zkušenosti přes vzdělávání, nové informace, které pak dále přenášejí do výuky co největšímu počtu dětí. Důležitý je prožitek, prožitá činnost s dětmi, aby si co nejvíce zapamatovaly. Důraz kladu na dovednosti pedagoga.

A. Druhá otázka je zaměřená na práci ředitelky MŠ. Myslíte si, že zdokonalování manažerských dovedností ovlivňuje kvalitu práce ředitelů škol?

B. Velmi. Každá znalost je dobrá k tomu, aby ředitelka školy byla objektivnější, nezávislejší a moudřejší v rozhodování. Znalosti v manažerských schopnostech ovlivňují kvalitní chod MŠ po všech stránkách – organizace, práce s kolegy učiteli, práce s rodiči, zapojení MŠ i ředitele školy do veřejného života v obci a zviditelnění práce školy v obci, zviditelnění školy i sebe v regionu i mimo. Vyšší úroveň vždy znamená postup někam dál, otevření možností proniknout k získávání dotací, získávání dobrého jména školy. Snažit se o stále vyšší úroveň, která pomůže v rozhledu ředitele, ale i přinese dobré jméno MŠ.

A. Třetí dotaz se týká oblasti, kterou je školní klima. Myslíte si, že má školní klima vliv na úroveň a průběh vzdělávání a jeho výsledky?

B. Pokud ředitel školy není osobnost, není to člověk pro práci se zápallem a nadšením, nemůže vytvořit sám to správné klima pro ostatní a pokud mu nejde o blaho školy, o blaho všech zaměstnanců, pokud není zapálen pro práci, pokud nenabídne nic kvalitního svým zaměstnancům, neumožní kvalitní výuku dětem, pokud nenabídne nějaké benefity zaměstnancům, když není vzdělán kvalitně a ani se sám ředitel nevzdělává nadále a ani neumožňuje vzdělávání ostatním, nemůže kvalitně fungovat klima školy. Školní klima je jak dobrá strava, pokud jsou všichni dobře napááni, pak jsou spokojeni a pak platí - všichni za všechny...společně dejme ruku k dílu ... a vše klape a atmosféra, klima školy je v pořádku a vše pěkné se odráží na průběhu vzdělávacího procesu, je lepší spolupráce s dětmi, rodiči.

A. Děkuji za rozhovor a všechny informace.

Zástupkyně ředitelky víceřídni školy

A. V první otázce se Vás zeptám na to, zda si myslíte, že je souvislost mezi počtem dětí, které se zúčastňují předškolního vzdělávání a potřebou pedagogů se vzdělávat.

B. Další vzdělávání pedagogů je určité důležité a každý z nás toho využívá. Avšak souvislost mezi dalším vzděláváním pedagogů a počtem zúčastněných dětí na předškolním vzdělávání je z mého pohledu nepřímouměrná, vzhledem k počtu dětí ve třídách. Při současném počtu 24-28 dětí ve třídě nelze naplno využít poznatků, které pedagogové na dalším vzdělávání získají. Vyrůstá i počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale v plně obsazené třídě je na tyto děti jen velmi málo času (individuální přístup).

A. Druhá otázka je zaměřená na práci ředitelky MŠ. Myslíte si, že zdokonalování manažerských dovedností ovlivňuje kvalitu práce ředitelů škol?

B. V dnešní době musí být ředitel dobrým manažerem, neboť od toho se odvíjí chod celé školy, za kterou nese plnou zodpovědnost.

A. Třetí dotaz se týká oblasti, kterou je školní klima. Myslíte si, že má školní klima vliv na úroveň a průběh vzdělávání a jeho výsledky?

B. Velký. Dobré školní klima je důležité jak pro práci učitelů, tak pro práci ředitele. Při špatném školním klimu se špatně pracuje, práce Vás nebaví a samozřejmě je to vidět i na výsledcích vzdělávání. Někteří rodiče (nebo návštěvníci školy) to poznají ihned při vstupu do školy, jaké klima je ve škole.

A. Hovoříte ze své zkušenosti?

B. Bohužel ano, taková situace se objevovala v době předchozí ředitelky.

A. Děkuji za Váš čas.

Učitel jednotřídni školy (začínající pedagog)

A. V první otázce se Vás zeptám na to, zda si myslíte, že je souvislost mezi počtem dětí, které se zúčastňují předškolního vzdělávání a potřebou pedagogů se vzdělávat.

- B. Myslím si, že to nemá souvislost. Určitě se musím vzdělávat, musím být otevřený celoživotnímu vzdělávání. Protože nikdy nemůžu vědět všechno, děti i prostředí se mění, a tak musím získávat nové znalosti a dovednosti. Hlavně dnes, kdy se klade důraz na osobnostní přístup k dětem. Vzdělávat se přece musím, ať mám dětí pět nebo 20.
- A. Druhá otázka je zaměřená na práci ředitelky MŠ. Myslíte si, že zdokonalování manažerských dovedností ovlivňuje kvalitu práce ředitelů škol?
- B. Určitě může tvořit část celku, důležitý je přístup a jednání s lidmi a empatie. Důležité je jednat s lidmi, při vyžadování různých úkonů nebrat zřetel na vyšší funkci. Jednání s lidmi je podle mě hodně důležité.
- A. Třetí dotaz se týká oblasti, kterou je školní klima. Myslíte si, že má školní klima vliv na úroveň a průběh vzdělávání a jeho výsledky?
- B. Určitě ano, protože právě školní klima vytváří atmosféru jako takovou a má velký vliv na další složky související se vzděláváním a je úzce spjat se vzděláváním a jeho výsledky. U nás ve školce je velká pohoda a to určitě ovlivňuje moje nadšení pro práci s dětmi.
- A. Děkuji za rozhovor.

12 SEZNAM TABULEK

- Tabulka č. 1 Účast dětí na předškolním vzdělávání
- Tabulka č. 2 Povinná školní docházka
- Tabulka č. 3 Podoblasti výzkumného šetření
- Tabulka č. 4 Počet dětí v předškolním vzdělávání
- Tabulka č. 5 Odborná kvalifikace pedagogů
- Tabulka č. 6 Kvalifikace předškolních pedagogů ve vybraných státech
- Tabulka č. 7 Věk ředitelů MŠ
- Tabulka č. 8 Další vzdělávání pedagogů ve školním roce 2006/2007
- Tabulka č. 9 Další vzdělávání pedagogů ve školním roce 2010/2011
- Tabulka č. 10 Další vzdělávání pedagogů ve školním roce 2011/2012
- Tabulka č. 11 Další vzdělávání pedagogů ve školním roce 2014/2015
- Tabulka č. 12 Vzdělávání ředitelů MŠ ve školním roce 2008/2009
- Tabulka č. 13 Vzdělávání ředitelů MŠ ve školním roce 2009/2010
- Tabulka č. 14 Vzdělávání ředitelů MŠ ve školním roce 2010/2011
- Tabulka č. 15 Hodnocení úrovně manažerských dovedností ředitelů MŠ - 2011/2012
- Tabulka č. 16 Účast ředitelů škol v dalším vzdělávání – podíl ředitelů v % - 2014/2015
- Tabulka č. 17 Silní a slabé stránky ŠVP
- Tabulka č. 18 Celkové hodnocení mateřských škol ve školním roce 2009/2010
- Tabulka č. 19 Školní klima ve školním roce 2009/2010
- Tabulka č. 20 Celkové hodnocení mateřských škol ve školním roce 2010/2011
- Tabulka č. 21 Hodnocení školního klimatu ve školním roce 2010/2011
- Tabulka č. 22 Školní klima ve školním roce 2011/2012
- Tabulka č. 23 Hodnocení mateřských škol podle národního kritériálního rámce. ve školním roce 2012/2013
- Tabulka č. 24 Školní klima v školním roce 2012/2013
- Tabulka č. 25 Školní klima v školním roce 2014/2015
- Tabulka č. 26 Přehled respondentů, jejich pracovišť a délky odborné praxe
- Tabulka č. 27 Vybrané úseky rozhovorů s účastníky předškolního vzdělávání

13 SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 k tabulce č. 4 Počty dětí v MŠ

Graf č. 2 k tabulce č. 5 Odborná kvalifikace pedagogů

Graf č. 3 Počet konkurzů do funkce ředitele MŠ

Graf č. 4 k tabulce č. 7 Průměrný věk ředitelů MŠ